Felicitas Thiel · Claudia Manuela Schewe · Barbara Muslic · Eva-Maria Lankes · Norbert Maritzen · Thomas Riecke-Baulecke *Hrsg.*

Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe

Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland





Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe

Felicitas Thiel · Claudia Manuela Schewe ·
Barbara Muslic · Eva-Maria Lankes ·
Norbert Maritzen · Thomas Riecke-Baulecke
(Hrsg.)

Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe

Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland



Hrsg.
Felicitas Thiel
Freie Universität Berlin
Berlin, Deutschland

Claudia Manuela Schewe
Freie Universität Berlin
Berlin, Deutschland

Barbara Muslic
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstad
Eichstätt, Deutschland

Eva-Maria Lankes
Technische Universität München
München, Deutschland

Norbert Maritzen
IfBQ
Hamburg, Deutschland

Thomas Riecke-Baulecke
ZSL
Norderstedt, Schleswig-Holstein, Deutschland

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JG1901 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.



ISBN 978-3-658-36924-8 ISBN 978-3-658-36925-5 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Abbildungen: Sven Anhoff

Lektorat: Dr. Friedrich Rost
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin, Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule
Freie Universität Berlin, Deutschland

Claudia Manuela Schewe Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit
Freie Universität Berlin, Deutschland

Prof. Dr. Barbara Muslic Forschungsschwerpunkte: Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung, International vergleichende Bildungsforschung, Qualitative Schul(organisations)forschung
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstad, Eichstätt, Deutschland

Prof. Dr. Eva-Maria Lankes i.R. ehemalige Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Qualitätssicherung im Bildungswesen, Bildungsmonitoring, Evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Kompetenzentwicklung und -modellierung, Lern- und Unterrichtsbedingungen im internationalen Vergleich
Technische Universität München, Deutschland

Norbert Maritzen i.R. ehemaliger Direktor des Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Empirische Schulqualitätsforschung, Steuerungstheorie
IfBQ, Hamburg, Deutschland

Dr. habil. Thomas Riecke-Baulecke Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg (ZSL). Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in Schulen, Lehrkräftefortbildung, Unterrichtsbeobachtung
ZSL, Stuttgart, Deutschland

Autorenverzeichnis

Dr. Jasmin Tarkian Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat 331: Lebensbegleitendes Lernen, Allgemeine Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Testbasierte Schulreform, Datenbasiertes Schulleitungshandeln, Schulische Personalentwicklung, Erwachsenenbildung, lebensbegleitendes Lernen
Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, Deutschland

Abbildungsverzeichnis

1 Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Einleitung

Felicitas Thiel und Claudia Manuela Schewe

Im Zuge der schrittweisen Verlagerung von Gestaltungsspielräumen von der Systemebene auf die operative Ebene (Altrichter und Maag Merki 2010; Füssel und Leschinsky 2008) sind auch Aufgaben der schulischen Personalentwicklung in den Verantwortungsbereich der Schulen übergegangen (Buhren und Rolff 2002; Meetz 2007; Brauckmann und Eder 2019). Dienstvorgesetztenfunktion und Weisungsbefugnis gegenüber Lehrkräften wurden in diesem Zusammenhang zwischen Schulbehörde und Schulleitung neu justiert.

Obwohl die Personalentwicklung der Lehrkräfte entsprechend in allen Referenzrahmen der deutschen Länder, die die Indikatoren zur Beurteilung von Schulqualität darstellen, einen herausgehobenen Stellenwert hat (Tarkian und Thiel 2019; Tarkian in diesem Band), sprechen empirische Befunde nicht für eine breite Verankerung einer systematischen Personalentwicklung an deutschen Schulen. Ergebnisse der (wenigen) Studien zu schulischer Personalentwicklung im deutschsprachigen Raum zeigen vielmehr, dass eine gezielte systematische Personalentwicklung in der Verantwortung der Schulleitung bislang nicht weit verbreitet ist (Appius et al. 2012; Böckelmann und Mäder 2018; Meetz 2007; Thillmann et al. 2014). Außerdem scheinen die unterschiedlichen Instrumente zur Personalentwicklung der Lehrkräfte (wie Mitarbeitergespräche, Unterrichtsbeobachtungen, Zielvereinbarungen, Fortbildungsplanung) kaum

F. Thiel (✉) · C. M. Schewe
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

C. M. Schewe
E-Mail: c.schewe2@fu-berlin.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe,*
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_1

systematisch in eine Personalentwicklungsstrategie integriert zu werden (Tarkian 2020; Thillmann et al. 2014). Im internationalen Vergleich führen deutsche Schulleitungen einer OECD-Studie zufolge vergleichsweise selten Unterrichtshospitationen durch (Schleicher 2012) und sie nutzen weder Daten der Schülerinnen und Schüler noch Unterrichtsbeobachtungen regelmäßig und systematisch für die Personalentwicklung der Lehrkräfte (Bach et al. 2020; Klemm und Meetz 2008; Senkbeil et al. 2004). Lehrkräfte besuchen in Deutschland auch weniger Fortbildungen als in anderen Ländern (vgl. z. B. im Bereich digitales Lernen Gerick et al. 2019). Dem entspricht, dass die gesetzliche Verpflichtung zur Fortbildung in Deutschland deutlich weniger verbindlich geregelt ist als in anderen Ländern (Gagarina und Saldern 2010).

Dass für eine erfolgreiche Implementation von Personalentwicklungsmaßnahmen nicht nur individuelle Merkmale der Schulleitungen und der Lehrkräfte, beispielsweise Führungsstil oder professionelles Selbstverständnis sowie situative Bedingungen, wie Ausstattung der Schule oder sozialräumlicher Kontext, eine Rolle spielen, sondern auch rechtliche und administrative Rahmenbedingungen, ist offensichtlich. Bislang existieren keine Studien, die Effekte rechtlicher Rahmenbedingungen auf die schulische Praxis systematisch prüfen. Eine Voraussetzung für die Abschätzung von Effekten unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen ist allerdings, dass diese Regelungen differenziert und systematisch erfasst werden. Dazu liegen bislang nur sehr wenige Studien vor.

Stefan Brauckmann (2012) hat in einer international vergleichenden Studie OECD-Daten zu Entscheidungskompetenzen im Schulsystem sowie Daten aus PISA-Schulleitungsbefragungen ausgewertet. Die Befunde machen deutlich, dass nur wenige OECD-Länder den Schulen bzw. den Schulleitungen echte Entscheidungsspielräume im Schulmanagement einräumen (Brauckmann 2012 S. 88). In den meisten Staaten seien „die Ausgangsbedingungen für die Nutzung erweiterter Handlungsspielräume auf einem eher mittleren oder aber niedrigen Niveau einzuordnen“ (ebd.). Was Personalangelegenheiten betrifft, so haben nordrhein-westfälische Schulleiterinnen und Schulleiter, die stellvertretend für die deutschen Länder befragt wurden, im Vergleich mit Schulleiterinnen und Schulleitern aus fünf weiteren OECD-Staaten die geringsten Entscheidungskompetenzen. In Deutschland (NRW) wurden zum Zeitpunkt der Erhebung Entscheidungen über das Personal zum größten Teil durch die Schulbehörden getroffen. Demgegenüber liegt ein Großteil der Entscheidungen über schulische Personalangelegenheiten in den Niederlanden oder England in den Händen der Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Studie von Brauckmann hat den Blick für die Notwendigkeit systemvergleichender Untersuchungen der administrativen und rechtlichen Rahmenbedingungen schulischen Handelns geschärft. Allerdings wurde hier, stellvertretend für die deutschen Länder, nur Nordrhein-Westfalen einbezogen. Außerdem wurden die Entscheidungsspielräume nur sehr allgemein und mittels einer Schulleiterbefragung erfasst.

Für Deutschland liegen bislang keine Studien vor, die die rechtlichen Regelungskontexte für die schulische Personalentwicklung für alle 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland systematisch und differenziert erfassen. Die Analysen von schulgesetzlichen Regelungen bezüglich der Aufgaben der Schulleitungen von Klaus Hanßen (2011,

2012, 2013) umfassen nur sieben Bundesländer. Auch eine Studie der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw 2010) sowie eine Bestandsaufnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULE-WIRTSCHAFT (Klein 2013) geben nur einen allgemeinen Überblick bzw. sind aufgrund methodischer Probleme nur mit Einschränkung aussagefähig. In der vbw-Studie lag der Schwerpunkt auf der Frage der Schulautonomie; Regelungen zum schulischen Personalmanagement wurden nur sehr allgemein erfasst und die Befunde von Klein (2013) beruhen auf einer Abfrage bei Behörden und Schulleitungen. Dieses Vorgehen ist unter methodischen Gesichtspunkten kritikwürdig, zumal einige Befunde, z. B. zu Zielvereinbarungen, sich nicht mit den in diesem Band vorgestellten Befunden decken.

In der im vorliegenden Band dokumentierten Studie wurden erstmalig die rechtlichen Regelungen zu den zentralen Instrumenten der schulischen Personalentwicklung in allgemein bildenden Schulen für alle Länder der Bundesrepublik Deutschland systematisch vergleichend untersucht.

Eine Analyse rechtlicher Dokumente lässt selbstverständlich keinen unmittelbaren Schluss auf die schulische Praxis zu (Mintrop et al. 2001). Politische Erwartungen und rechtliche Regelungen werden vor Ort nicht selten ignoriert, unterlaufen oder umgedeutet (Oliver 1991). Bisweilen sind diese Vermeidungsstrategien durchaus im Interesse einer Organisation, wenn z. B. eine Umsetzung institutioneller Erwartungen das Commitment der Organisationsmitglieder zu gefährden oder erfolgreich praktizierte Routinen zu irritieren droht. Niklas Luhmann hat diese im Interesse der Ziele der Organisation erfolgenden mehr oder minder bewussten Verstöße gegen formale Erwartungen mit dem Begriff der „brauchbaren Illegalität" (Luhmann 1964) bezeichnet. Politische Steuerungsstrategien erfahren nie eine unmittelbare Umsetzung. Ihre Brechung, Verzögerung oder Anpassung muss immer in Rechnung gestellt werden. Gleichwohl ist die Analyse von institutionalisierten Regelungen ein Forschungsgegenstand von großem Interesse. Die Rechtssetzung ist neben der politischen Kommunikation und der Zuweisung von Ressourcen das entscheidende Medium politischer Steuerung. Gesetze und untergesetzliche Normen definieren Ziele, Anspruchsberechtigungen, Maßnahmen und Verfahren. Sie haben Veranlassungscharakter und konditionieren praktische Entscheidungen im Unterricht, in den Schulbehörden ebenso wie in der Schulpolitik. Damit stellen sie eine wichtige, wenngleich nicht hinreichende „Voraussetzung für eine koordinierte, zielgerichtete und strategische Entwicklung der Schule und des Unterrichts" dar (Thiel et al. 2019 S. 314). Durch die systematisch vergleichende Rekonstruktion der schulrechtlichen Regelungen der Länder zu Fragen der Personalentwicklung werden unterschiedliche politische Steuerungsansätze sichtbar.

Personalentwicklung ist ein unscharf definierter Begriff. In der vorliegenden Publikation wird die Definition von Reichard und Röber (2019) zugrunde gelegt, die Personalentwicklung als diejenigen Maßnahmen definieren, „mit denen Beschäftigte gefördert und qualifiziert werden. … Sie umfassen neben der Fortbildung auch den Einsatz von Beschäftigten auf gleich- oder höherwertigen Stellen (Rotation bzw.

Beförderung) und basieren auf der Einschätzung des jeweils vorhandenen Entwicklungspotenzials sowie der beruflichen Entwicklungswünsche“ (Reichard und Röber 2019 S. 396). Personalentwicklung wird in der betriebswirtschaftlichen Literatur als Teil des Personalmanagements verstanden, das wiederum „die Gesamtheit der mitarbeiterbezogenen Gestaltungs- und Verwaltungsaufgaben“ (Lindner-Lohmann et al. 2016) umfasst.

Im Zuge der Reformbemühungen des öffentlichen Dienstes wurde Personalentwicklung in den letzten 30 Jahren zunehmend zu einem wichtigen Thema in staatlichen Organisationen. Entscheidende Weichen wurden 1993 mit der Veröffentlichung eines Konzepts der „Neuen Steuerung“ durch die Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGSt), mit der Dienstrechtsreform im Jahr 1997 und der Einführung des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst (TVöD) im Jahr 2005 gestellt. Das Konzept der KGSt war inspiriert von internationalen Erfahrungen mit dem sogenannten New Public Management. Auf dieser Grundlage wurden nicht nur Vorschläge für die Veränderung von Verwaltungsprozessen im Sinne einer stärkeren Kunden- und Wettbewerbsorientierung formuliert, sondern auch für die Einführung eines modernen Personalmanagements. Die Dienstrechtsreform war nicht zuletzt deshalb ein spürbarer Einschnitt im Beamtenrecht, weil der quasi automatische altersabhängige Aufstieg durch eine stärkere Orientierung an der Arbeitsleistung ersetzt wurde. Der dienstlichen Beurteilung, die die fachliche Leistung, die Eignung und die Befähigung der Beschäftigten feststellt, kommt hierbei eine entscheidende Bedeutung zu. Prinzipiell wurde mit der Dienstrechtsreform auch die Gewährung von Leistungsprämien sowie ein Aufstiegsstopp bei mangelhaften Leistungen möglich.

Im Zuge dieser Reforminitiativen wurden vielfältige Anleihen bei betrieblichen Konzepten des Personalmanagements gemacht, häufig ohne zu beachten, dass sich die Rahmenbedingungen des öffentlichen Dienstes doch deutlich von denen der Privatwirtschaft unterscheiden. „Das öffentliche Personalmanagement orientiert sich weitgehend am tradierten Berufsbeamtentum. Die ‚hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums‘, nach denen gemäß Art. 33 Abs. 5 GG der öffentliche Dienst in der Bundesrepublik zu gestalten und weiterzuentwickeln ist, sind das tragende Leitbild für den gesamten öffentlichen Dienst und strahlen auch in den Tarifbereich der öffentlichen Angestellten aus“ (Reichard 2019 S. 389). Reichard zufolge sind zwar trotz der Schwerfälligkeit der Reformbemühungen einige dynamische Entwicklungen in Bezug auf die Personalentwicklung im öffentlichen Dienst nicht zu bestreiten, gleichwohl ist die Systemdifferenz zur privaten Wirtschaft offensichtlich. Insofern verbietet sich eine einfache Übertragung betrieblicher Konzepte des Personalmanagements auf die Schule.

Möglichkeiten und Herausforderungen der Personalentwicklung an Schulen müssen, entsprechend der bisherigen Ausführungen, immer vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen des öffentlichen Dienstes in Deutschland diskutiert werden. Mit dem Beamtenrecht, insbesondere dem Laufbahn- und Besoldungsrecht, ist auch der Rahmen für schulische Personalentwicklung abgesteckt. So spielt die dienstliche Beurteilung auch für die schulische Personalentwicklung, beispielsweise als anlassbezogene

Beurteilung bei der Besetzung von Funktionsstellen oder als regelmäßige Beurteilung hinsichtlich der Identifikation von Fortbildungsbedarfen, eine wichtige Rolle. Auch die Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. die Übertragung von Dienstvorgesetztenbefugnissen ist entscheidend, wenn etwa Fortbildungen angeordnet werden oder besondere Leistungen durch Anrechnungsstunden honoriert werden sollen. Richtig ist aber auch: Schulen sind keine Behörden. Sie sind vielmehr (semi-)professionelle Organisationen (vgl. Scott 1986; Waters 1989). Ebenso wie in anderen professionellen Organisationen, in denen die organisationale Leistung in der Interaktion mit den Klienten erbracht wird, ist die Erhaltung und Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen die entscheidende Einflussgröße für Qualitätsentwicklung (Mintzberg 1983; Thiel 2008). Dies belegen auch zahlreiche Befunde der Unterrichtsforschung, die zeigen, dass die Qualität des Unterrichts und damit die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte, die diesen Unterricht maßgeblich gestalten, für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler maßgeblich ist (Hattie 2009). Schulische Personalentwicklung ist demnach ein entscheidendes strategisches Instrument zur Entwicklung von Unterricht und Schule und eine zentrale Führungsaufgabe von Schulleitungen (vgl. Buhren und Rolff 2002; Meetz 2007). Sie findet ihre Realisierung im Rahmen allgemeiner rechtlicher Regelungen für den öffentlichen Dienst auf der einen Seite und spezifischer schulrechtlicher Regelungen auf der anderen Seite.

Wie sich die rechtlichen Rahmenbedingungen für schulische Personalentwicklung in allgemein bildenden Schulen zwischen den deutschen Ländern unterscheiden, ist die leitende Fragestellung der hier vorgestellten Studie. Der vorliegende Band umfasst Analysen der gesetzlichen Regelungen der 16 Bundesländer zu folgenden vier Bereichen der Personalentwicklung. bzw. des Personalmanagements und der Personalführung:

- Personalgewinnung und -beförderung,
- Dienstliche Beurteilung,
- Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreize,
- Fortbildung und Kompetenzentwicklung.

Gerahmt werden diese Analysen durch eine vorangestellte Rekonstruktion der Leitbilder der Personalentwicklung, wie sie in den Rahmenkonzepten zur Schulqualität (Referenzrahmen) der Länder ihren Niederschlag finden sowie eine nachgestellte Analyse der Qualifizierungsangebote für (zukünftige) Schulleitungen bezüglich der Anforderungen der Personalentwicklung.

Für die Analysen wurde mehr als 400 Dokumente, d. h. Gesetze, Verwaltungsvorschriften, Verordnungen, Erlasse, parlamentarische Anfragen sowie konzeptuelle Dokumente ausgewertet. Erstmalig wird damit eine umfangreiche und differenzierte Synopse der rechtlichen Regelungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland für die zentralen Bereiche schulischer Personalentwicklung vorgelegt. Diese Synopse erlaubt einerseits jedem Land eine Zusammenschau der einzelnen Instrumente, die teilweise in unterschiedlichen Abteilungen der Schulbehörde konzipiert wurden, und damit

die Prüfung von Alignment und Kohärenz im Sinne eines übergeordneten Steuerungsgesichtspunkts. Andererseits kann ein Vergleich zwischen den Regelungen der Länder einen Blick auf unterschiedliche Regulierungs- und Steuerungsansätze eröffnen.

Was die Bildungsforschung betrifft, können die hier bereitgestellten differenzierten Informationen zu diesem zentralen Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung ein Anlass sein, kontextinformierte ländervergleichende Fallstudien zur Praxis der Personalentwicklung an Schulen durchzuführen.

Literatur

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, (26 (1)), 123–141.

Bach, A., Böhnke, A. & Thiel, F. (2020). Improving instructional competencies through individualized staff development and teacher collaboration in German schools. *International Journal of Educational Management*, *34*(8), 1289–1302. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0294

Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55683-2

Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) - empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. Empirische Pädagogik 26 (2012) 1, S. *Empirische Pädagogik*, (26), 78–102.

Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(1), 5–15. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6

Buhren, C. G. & Rolff, H. G. (2002). *Personalentwicklung für die Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.

Füssel, H. P. & Leschinsky, A. (2008). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In K. S. Cortina (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick [der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung]* (Rororo Sachbuch, Bd. 62339, Orig.-Ausg., vollst. überarbeitete Neuausgabe, S. 131–204). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Gagarina, L. & Saldern, M. von (2010). Professionalisierung der Lehrkräfte. In M. Demmer (Hrsg.), *Die Deutsche Schule. DDS; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (S. 49–63). Münster: Waxmann.

Gerick, J., Eickelmann, B. & Labusch, A. (2019). Schulische Prozesse als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (173–204). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Hanßen, K. (2011). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen*. Forschungsprojekt am Deutschen

Institut für Internationale Pädagogische Forschung „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“.

Hanßen, K. (2012). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen: Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Brandenburg und Hamburg (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen)*.

Hanßen, K. (2013). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen: Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg)*.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Klein, H. E. (2013). *Schulleiter brauchen mehr Eigenverantwortung und Entscheidungskompetenzen. Bestandsaufnahme von Aufgaben und Kompetenzprofilen von Schulleitungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: SCHULE-WIRTSCHAFT.

Klemm, K. & Meetz, F. (2008). Personalmanagement und Sachmittelbewirtschaftung. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H. G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben “Selbstständige Schule” in Nordrhein-Westfalen* (S. 174–182). Münster: Waxmann.

Lindner-Lohmann, D., Lohmann, F. & Schirmer, U. (Hrsg.). (2016). *Personalmanagement* (3. aktualisierte Auflage). Berlin, Heidelberg: SpringerGabler.

Luhmann, N. (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (Schriftenreihe der Hochschule Speyer, Bd. 20). Berlin: Duncker & Humblot.

Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (Klinkhardt Forschung). Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2007. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mintrop, H., MacLellan, A. M. & Quintero, M. F. (2001). School improvement plans in schools on probation: A comparative content analysis across three accountability systems. *Educational Administration Quarterly*, *37*(2), 197–218. https://doi.org/10.1177/00131610121969299

Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives. Designing effective organizations* (Prentice Hall international editions, International ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, *16*(1), 145–179. https://doi.org/10.5465/amr.1991.4279002

Reichard, C. (2019). Personalmanagement. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5., vollständig überarbeitete Auflage 2019, S. 385–394). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Reichard, C. & Röber, M. (2019). Ausbildung, Rekrutierung und Personalentwicklung. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5., vollständig überarbeitete Auflage 2019, S. 395–406). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.

Scott, W. R. (1986). *Grundlagen der Organisationstheorie*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bonsen, M., Zimmer, K., Lehmann, R. H. et al. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 296–313). Münster: Waxmann.

Tarkian, J. (2020). *Personalentwicklung im Kontext testbasierter Steuerung im Schulsystem. Eine qualitative Studie über Praktiken, Bedingungen und Barrieren schulleitungsseitiger Nutzung*

von VERA-Arbeiten zur evidenzbasierten Entwicklung des Lehrkräftehandelns. https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/27915.

Tarkian, J. & Thiel, F. (2019). Analyse bildungspolitischer und -rechticher Dokumente - Methodische Grundlagen. In F. Thiel, J. Tarkian & E. M. Lankes (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 9–14). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Thiel, F. (2008). Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession? In Y. Ehrenspeck, G. de Haan & F. Thiel (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* (S. 126–166). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E. M., Maritzen, N. & Riecke-Baulecke, T. (2019). Strategien datenbasierter Steuerung zur Sicherung und Entwicklung von Schulqualität in den 16 Ländern – Zusammenfassung und Diskussion. In F. Thiel, J. Tarkian & E. M. Lankes (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 313–325). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_8

Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2014). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (Educational Governance, Bd. 26, S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_8

Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2010). *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92025-2

Waters, M. (1989). Collegiality, Bureaucratization, and Professionalization: A Weberian Analysis. *American Journal of Sociology*, *94*(5), 945–972. https://doi.org/10.1086/229109

Bundesgesetze

GG. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949 i.d.F. vom 29.09.2020 (BGBl. I S. 2048).

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

felicitas.thiel@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung.

c.schewe2@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit

2 Vorgehen und Methodik der Analyse rechtlicher Dokumente zur schulischen Personalentwicklung

Felicitas Thiel und Claudia Manuela Schewe

Die in dem vorliegenden Band dokumentierte Untersuchung beruht auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der Rechtsgrundlagen zur Personalentwicklung und Lehrkräftefortbildung in allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sowie von entsprechenden Handreichungen und konzeptionellen Dokumenten. Von zentraler Bedeutung sind die Schulgesetze, die Gesetze zur Lehrkräftebildung und entsprechende Verordnungen. Das Thema Personalentwicklung im öffentlichen Dienst betrifft außerdem das Beamtenrecht, insbesondere das Laufbahnrecht sowie das Besoldungsrecht. Die Regelungen für die nicht als Beamte beschäftigten Lehrkräfte orientieren sich dabei an den beamtenrechtlichen Vorgaben.

Angelegenheiten der Lehrkräftebildung und der Schule werden in Deutschland aufgrund der Kulturhoheit der Länder auf Länderebene geregelt. Auch beamtenrechtliche Fragen zur Personalentwicklung von Lehrkräften, wie z. B. Fragen der dienstlichen Beurteilung oder der Beförderung, werden seit der Abschaffung der Rahmengesetzgebung des Bundes im Zuge der Föderalismusreform 2006 im Wesentlichen auf Länderebene geregelt. Aus diesen Gründen wurden in der durchgeführten Studie in erster Linie landesgesetzliche Regelungen analysiert. Wo Bundesgesetze oder Bundesverordnungen im Beamtenrecht eine orientierende Funktion für die Landesregelungen haben, wie dies etwa bei der Einführung von Leistungszulagen und -prämien im Besoldungsrecht der Fall ist, wurde Bundesrecht in die Analyse mit einbezogen.

F. Thiel (✉) · C. M. Schewe
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

C. M. Schewe
E-Mail: c.schewe2@fu-berlin.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe,*
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_2

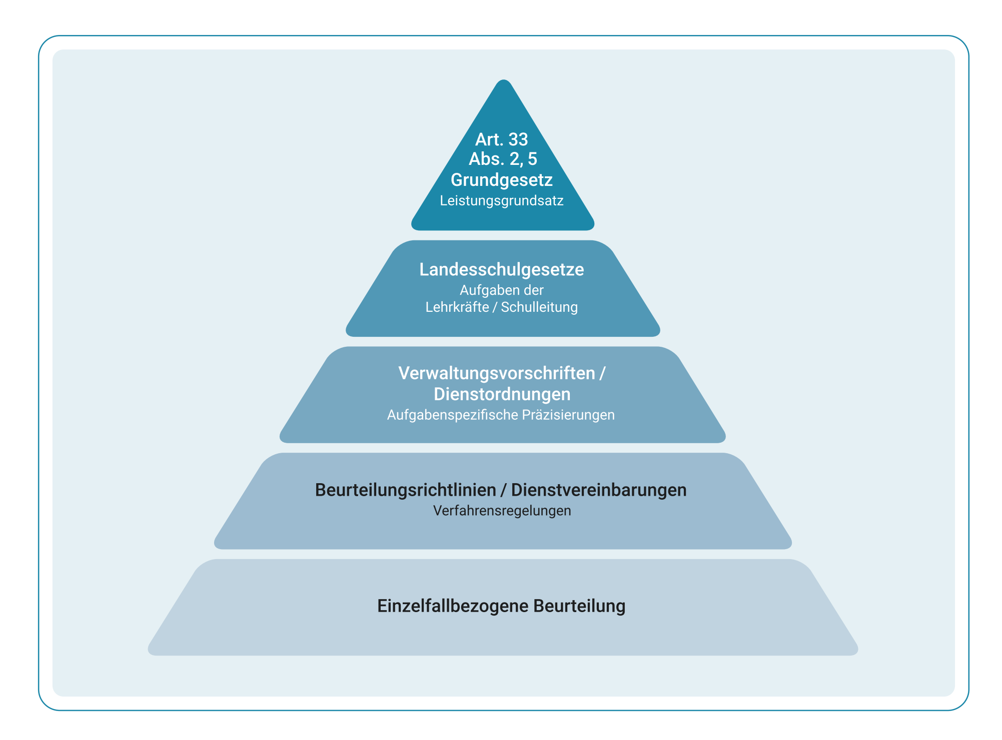


Abb. 2.1 Normenhierarchie am Beispiel der Dienstlichen Beurteilung in Anlehnung an Lorse (2020 S. 90)[1]

Zur Rekonstruktion der Leitbilder und begrifflichen Konzepte der schulischen Personalentwicklung wurden die Referenzrahmen zur Schulqualität der Länder analysiert, die sowohl die Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen der Schulentwicklung als auch für die Evaluation der schulischen Arbeit durch die Schulinspektion darstellen (vgl. die methodischen Ausführungen in Kap. 3).

Um die Frage zu beantworten, inwieweit Schulleitungen für die Anforderungen einer systematischen Personalentwicklung ausreichend qualifiziert werden, wurden konzeptuelle Dokumente sowie einschlägige Webseiten analysiert (vgl. die methodischen Ausführungen in Kap. 9).

2.1 Recherche relevanter Dokumente

Die Recherche sowie Auswertung der rechtlichen Dokumente erfolgte entlang der in Abb. 2.1 *Normenhierarchie für das Beispiel der dienstlichen Beurteilung* (vgl. Kap. 5) dargestellten Normenhierarchie. Der übergeordnete Rechtsmaßstab, im Fall der dienst-

[1] Die schulrechtliche Anpassung der Normhierarchie erfolgte durch Prof. Dr. Peter Füssel.

lichen Beurteilung der Leistungsgrundsatz, wird durch das Grundgesetz (Art. 33 Abs. 2, 5) vorgegeben. Die Leistung jedes Beamten und jeder Beamtin bezieht sich auf konkrete, dieser Person zugewiesene Aufgaben, die sich aus dem jeweiligen Dienstposten ergeben. Die Beschreibung der Aufgaben für den Schulbereich erfolgt in den Landesschulgesetzen, die die Aufgaben der schulischen Akteure präzisieren. Auf einer mittleren Regelungsebene werden in Verwaltungsvorschriften oder Dienstordnungen weitere Präzisierungen dieser Aufgaben vorgenommen, die schließlich auf der unteren, innerdienstlichen Ebene in Beurteilungsrichtlinien oder Dienstvereinbarungen zur Anwendung kommen. Die einzelfallbezogene Beurteilung stellt dann den konkreten Rechtsakt dar, der mit Bezug auf die übergeordnete Norm gerechtfertigt sein muss.

Eine Schwierigkeit der Recherche der für die schulische Personalentwicklung relevanten Rechtsdokumente besteht darin, dass in den Ländern derselbe Sachverhalt auf unterschiedlichen Ebenen geregelt sein kann. So werden beispielsweise bestimmte Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter in einem Land im Schulgesetz beschrieben, in einem anderen Land dagegen in der Dienstordnung oder in einer Verwaltungsvorschrift. Dies verweist darauf, dass in den Ländern unterschiedliche Vorstellungen von der „Wesentlichkeit" bestimmter Regelungstatbestände existieren (vgl. Kroupa, Tarkian, Füssel, Schewe und Thiel 2019). Die vom Bundesverfassungsgericht entwickelte „Wesentlichkeitstheorie", die häufig auch unter dem Stichwort Gesetzesvorbehalt bzw. Parlamentsvorbehalt diskutiert wird, verpflichtet den Gesetzgeber, grundlegende normative Fragen selbst zu regeln und die damit verbundenen wesentlichen Entscheidungen nicht an die Verwaltung zu delegieren (BVerfGE 34, 165, 192 f.; vgl. ausführlich zum Prinzip der Wesentlichkeit in der Schulgesetzgebung zur Qualitätsentwicklung: Kroupa et al. 2019). Rechtsverordnungen können dann auf Grundlage eines Gesetzes von der Exekutive erlassen werden. Sie „stellen ein flexibleres Instrument" als Gesetze dar, da sie „ein sachnäheres, detaillierteres und individuelleres Regeln" ermöglichen (Kroupa et al. 2019 S. 235). Verwaltungsvorschriften (Verordnungen, Verwaltungsvorschriften, Erlasse, Rundschreiben) dienen der näheren Bestimmung der Organisation und Verwaltung im Rahmen der Gesetze und Rechtsverordnungen. Sie werden nur in Amtsblättern, Rundschreiben oder sonstigen amtlichen Sammlungen bekanntgemacht (Kroupa et al. 2019 S. 236). Durch entsprechende schulische Vorschriften können Rechte und Pflichten der schulischen Akteure begründet und präzisiert werden (ebd.). Wenn also eine bestimmte Aufgabe der Schulleitung in einem Land im Gesetz geregelt ist, dann ist davon auszugehen, dass diese Aufgabe in diesem Land als wesentlich im Sinne der Wesentlichkeitstheorie verstanden wird. In einem anderen Land kann derselbe Sachverhalt auf der Ebene einer Verwaltungsvorschrift geregelt werden, ein Hinweis darauf, dass dieser Sachverhalt in diesem Land nicht als wesentlich betrachtet wird. Die Debatte um Wesentlichkeitstheorie, Gesetzes- und Parlamentsvorbehalt soll hier nicht weiter vertieft werden. Sie wurde an anderer Stelle am Beispiel der rechtlichen Regelungen zur Qualitätssicherung im Schulwesen ausführlich dargestellt (Kroupa et al. 2019).

Eine Analyse der Regelungen zur schulischen Personalentwicklung kann sich aus den dargestellten Gründen nicht auf die Auswertung der Schulgesetze oder Lehrkräftebildungsgesetze beschränken, sondern muss in jedem Fall die Ebene der Verwaltungsvorschriften und teilweise – wie für den Bereich der dienstlichen Beurteilungen – auch Richtlinien bzw. Verfahrensregelungen einbeziehen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass für Verwaltungsvorschriften keine grundsätzliche Pflicht zur Veröffentlichung besteht (Luthe 2003 S. 68), was die Recherche erschwert.

Für die in diesem Band dargestellte Untersuchung wurden neben den Schulgesetzen und Lehrkräftebildungsgesetzen alle thematisch einschlägigen Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften recherchiert und analysiert. Die Übersicht der verwendeten juristischen Dokumente findet sich im Anhang. Zur Recherche der Gesetze, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften wurden die Dienstleistungsportale der Bundesländer und der Kulturministerien sowie das jeweilige Gesetz- und Verordnungsblatt genutzt, aber auch das Rechtsportal juris und die juristische Fachdatenbank beck-online. Die Dokumentenrecherche wurde zum Stichtag 31.10.2021 abgeschlossen.

Im ersten Schritt wurden die Passagen in den Schul- und Lehrerbildungsgesetzen bzw. in den Besoldungs- und Laufbahngesetzen zu unterschiedlichen Themenbereichen der schulischen Personalentwicklung identifiziert. Im Anschluss wurde nach entsprechenden Verwaltungsvorschriften und Verordnungen bzw. Richtlinien gesucht. Folgende Themenbereiche wurden in den Blick genommen: Einstellung und Beförderung von Lehrkräften, dienstliche Beurteilung, Fortbildung, Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung, genauer: Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreizsysteme. Wenn für ein Land keine Regelungen zu einem Themengebiet recherchiert werden konnten oder Unsicherheiten über die Vollständigkeit des recherchierten Dokumentenkorpus bestanden, wurde eine Anfrage an das zuständige Ministerium gestellt. Mündliche oder schriftliche Auskünfte zu Regelungen bestimmter Sachverhalte wurden in diesem Fall in die Auswertung mit einbezogen. Trotz dieses sorgfältigen Vorgehens kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Regelungen, wie z. B. Erlasse, nicht recherchiert und somit nicht in die Analyse einbezogen werden konnten.

In die Analyse wurden die zum Stichtag jeweils aktuellen Dokumente einbezogen. Teilweise wurden auch ältere Versionen gesichtet, um Veränderungen der Regelungen nachvollziehen zu können.

Für die Recherche zu Dokumenten, die Aufschluss über die Angebote zur Schulleiterqualifizierung geben, wurden die Länderministerien angeschrieben und sie wurden gebeten, konzeptionelle Dokumente zur Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote zur Verfügung zu stellen. Außerdem wurde die Darstellung der Qualifizierungsangebote auf den jeweiligen Webseiten der Länder analysiert (vgl. dazu ausführlicher Kap. 9).

2.2 Auswertung der Dokumente

Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte als qualitative Inhaltsanalyse (QIA) nach Philipp Mayring (2015) und wurde technisch weitgehend mithilfe der Analysesoftware MAXQDA 20 umgesetzt (vgl. Kuckartz 2010).

Die Kategorien wurden im ersten Schritt theoriegeleitet-deduktiv ermittelt und im Verlauf induktiv weiterentwickelt. Zunächst wurde in mehreren Workshops ein Kategoriensystem zur Ausgestaltung der jeweiligen Verfahren (z. B. bei der dienstlichen Beurteilung die Regelung des Beurteilungsprozesses) sowie zu den Entscheidungskompetenzen der jeweiligen Akteure (z. B. bei der Besetzung von Funktionsstellen das Zusammenspiel zwischen Schulleitung und Schulbehörde) abgestimmt. Aus den Hauptkategorien wurden Subkategorien entwickelt. Dieses Kategoriensystem diente als Raster für die Analyse der ersten Dokumente und wurde im Verlauf der Auswertung sukzessive ergänzt (vgl. Kuckartz und Rädiker 2020 S. 55–74; Mayring und Fenzl 2014).

Das Verfahren folgt dem bereits in dem Band „Datenbasierte Qualitätsentwicklung an Schulen“ (Tarkian und Thiel 2019) differenziert dargestellten Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015 S. 97). Zunächst wird eine Kategorie möglichst präzise definiert und in konkreten Begriffen operationalisiert. Dadurch entsteht ein Analyseraster. Anschließend erfolgt die Formulierung einer Kodierregel, die festlegt, wie Textstellen den definierten Kategorien zuzuordnen sind, und schließlich werden im Durchgang durch einige Texte Ankerbeispiele identifiziert, die „die Kategorie prototypisch abbilden“ (Tarkian und Thiel 2019 S. 13).

In einem iterativen Verfahren wurden alle Dokumente im Prozess der Anpassung des Rasters mehrfach analysiert. Für die Analyse der rechtlichen Dokumente wurde die Kodierregel dahin gehend variiert, dass für jede auf der Basis der Analyse eines einzelnen Textes induktiv erweiterte Subkategorie mit allen anderen Texten eine automatisierte Deskriptorenanalyse mit den entsprechenden Begriffen durchgeführt wurde.

Die deduktive Entwicklung eines Kategoriensystems erfolgte durch die gesamte Herausgebergruppe. Die induktive Erweiterung des Kategorienschemas wurde in der Forschungsgruppe ebenso wie die Zuordnung uneindeutiger Textstellen regelmäßig diskutiert. Die (Zwischen-)Ergebnisse der Analysen wurden auf drei Workshops im Herausgeberkreis diskutiert.

Auf der Grundlage der Analysen wurden Tabellen erstellt, die einen Überblick geben, ob und in welcher Form ein Instrument implementiert ist und wie die entsprechenden Entscheidungskompetenzen geregelt sind. Für jeden der untersuchten vier Bereiche – Personalgewinnung und -beförderung, dienstliche Beurteilung, Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreize sowie Fortbildung – wurde, was die Regelungen der Einflussmöglichkeiten und Entscheidungskompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleitern betrifft, auf der Grundlage der Tabellen über mehrere Indikatoren ein Summenindex gebildet. Anschließend wurden die einzelnen Indizes für jedes Bundesland zu einem Gesamtindex summiert. Sämtliche Werte wurden auf einer einheitlichen Metrik

von 1 bis 10 standardisiert. Auf dieser Grundlage wurden Grafiken erstellt. Dieses Vorgehen ermöglicht einen Vergleich zwischen den Ländern über alle untersuchten Bereiche hinweg.

Literatur

Kroupa, A., Tarkian, J., Füssel, H. P., Schewe, C. & Thiel, F. (2019). Bildungsrechtliche Grundlagen datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung. In F. Thiel, J. Tarkian & E.-M. Lankes (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 231–312). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (SpringerLink Bücher, 3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (Lehrbuch). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2

Lorse, J. (2020). *Die dienstliche Beurteilung* (7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Luthe, E.-W. (2003). *Bildungsrecht. Leitfaden für Ausbildung, Administration und Management* (De Gruyter Handbuch). Berlin: De Gruyter Recht. https://doi.org/10.1515/9783110922233

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–558). Wiesbaden: Springer VS.

Tarkian, J. & Thiel, F. (2019). Analyse bildungspolitischer und -rechticher Dokumente - Methodische Grundlagen. In F. Thiel, J. Tarkian & E. M. Lankes (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 9–14). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

felicitas.thiel@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung.

c.schewe2@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit



3 Leitbilder schulischer Personalentwicklung in den Referenzrahmen zur Schulqualität der 16 Länder

Jasmin Tarkian

3.1 Einrichtung und Zielstellung von Referenzkonzepten

Um ausgehend von den im öffentlichen Diskurs häufig kontrovers geführten Debatten darüber, was eine „gute Schule" ausmacht, zu einem einheitlicheren Verständnis von Schulqualität zu gelangen, sind in den Ländern im Zuge der Neuen Steuerung Konzepte zur Definition von schulischer Qualität entwickelt und etabliert worden. Die zumeist als Referenz-, Qualitäts- oder Orientierungsrahmen bezeichneten Zusammenstellungen aus Qualitätsdimensionen und -kriterien sollen dabei die Funktion entfalten, allen mit Fragen der Schulqualität betrauten Akteursgruppen für ihren jeweiligen Beitrag zur Erfassung, Sicherung oder Weiterentwicklung von Schule und Unterricht eine auf Landesebene geteilte Orientierungs- und Entscheidungsgrundlage zur Verfügung zu stellen, die Zielperspektiven der schulischen Arbeit aufzeigt (Thiel und Tarkian 2019). Bestandsaufnahmen und Evaluationen von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sowie Neujustierungen von Entwicklungszielen erhalten damit konzertierte Bezugspunkte, die als richtungsweisendes Leitgerüst bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Anwendung gelangen sollen (Dobbelstein et al. 2017; Steffens und Bargel 2016).

J. Tarkian (✉)
Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, Deutschland
E-Mail: jasmin.tarkian@bmbf.bund.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_3

Häufig als umfassende Gesamtschemata, zumindest aber als Übersichtsdarstellungen oder Tableaus vorliegend, können die Dokumente zur Festschreibung von Qualitätserwartungen mit Blick auf ganz verschiedene Fragestellungen herangezogen werden, bilden sie mit Elementen wie dem Schulmanagement, dem Unterricht, der Lehrkräfteprofessionalität, der Schulkultur, den schulischen Rahmenbedingungen oder den erzielten Ergebnissen und Wirkungen das breite Spektrum schulischer Arbeit ab. Das dahinterliegende Erkenntnisinteresse besteht vor allem darin, die im Sinne des Schulqualitätsansatzes einflussreichen Handlungsfelder und -konstellationen zu erfassen, die in den allgemeinbildenden Einzelschulen ganz unterschiedlich ausgestaltet sein und damit jeweils individuelle Veränderungspotentiale erkennen lassen können (vgl. Steffens 2017). Entsprechend dienen die Referenzsysteme im Regelfall – zumindest ausschnittsweise – auch als konzeptionelle Grundlage für die Ausrichtung der in den Ländern eingerichteten Verfahren externer Schulevaluation (Tarkian et al. 2019a) bzw. als Bezugsnormen für die schulinterne Evaluation (Tarkian et al. 2019b; Kasper 2018).

Ähnlich wie für andere Steuerungsinstrumente, so gilt auch für die Referenzrahmen, dass sie erfahrungs- und bedarfsbezogen angepasst werden und daher stets zeitpunktbezogene Abbildungen der landespolitischen Steuerungsvorstellungen darstellen. Während sie in manchen Ländern bereits in dritter Auflage veröffentlicht sind, liegen die Dokumente andernorts noch in der frühen Erstfassung vor. Abgesehen von dem unterschiedlichen Aktualisierungsstand unterscheiden sie sich aber vor allem hinsichtlich Systematik, Darstellungsform und Umfang der einbezogenen Dimensionen sowie des dabei verschieden stark ausgearbeiteten Detaillierungsgrads an inhaltlich aufschließenden Kriterien oder Leitfragen (Thiel und Tarkian 2019). Anhand dieser können sie über die analytische Ebene hinaus einen direkten praktischen Bezugswert für konkrete Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung bereitstellen.

Neben der Schulinspektion, der operativen Schulaufsicht oder den begleitend tätigen Unterstützungssystemen sind für die Ab- und Einleitung entsprechender Schulentwicklungsmaßnahmen auf Organisationsebene insbesondere die Schulen selbst als Akteure der Qualitätsentwicklung gefragt. Vor dem Hintergrund ihrer hierzu in den letzten Jahren erweiterten Autonomiespielräume ergibt sich gerade für schulische Leitungskräfte der Auftrag, Impulsgebungen aus dem Rahmenkonzept als Grundlage für innerschulische Entscheidungen zur Qualitätsentwicklung zu verwenden. Personalentwicklung bildet dabei eines der Handlungsfelder, das in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit als Ansatz zur Verbesserung von Schulqualität erfahren hat.

3.2 Personalentwicklung als Element von Schulqualität

Zur zielgerichteten Steuerung aller personenbezogenen Entwicklungsvorgänge und Arbeitsstrukturen in Organisationen stellt Personalentwicklung (PE) gerade in stark personengetragenen Organisationen ein bedeutsames Element der Organisationsführung dar (Meetz 2007, S. 122). Die Sicherung und planvolle Weiterentwicklung der Qualität von Arbeitsbeziehungen und -leistungen, mit der Fragen der Qualifikation, Kompetenz und Performanz der Beschäftigten in den Fokus rücken, gilt in der betriebswirtschaftlichen Denktradition aus dem Kontext der Human Ressource-Bewegung heraus schon seit mehreren Jahrzehnten als entscheidendes Handlungsfeld für die Organisationsentwicklung (Schreyögg 2003). Sie umfasst in diesem Kontext üblicherweise eine Bandbreite an bildungs- und stellenbezogenen Maßnahmen, die zur Qualifizierung und Förderung der Mitarbeiteenden und Führungskräfte in sich entwickelnden Unternehmen mit dem Ziel einer Steigerung der aktuellen und zukünftigen Leistungen dienen (vgl. Becker 2013).

In Pädagogik und Bildungsforschung wurde Personalentwicklung erst etwas später als Ansatz zur Sicherung und Entwicklung der Leistungsfähigkeit von Schule als pädagogischer Handlungseinheit (Fend 1986) akzeptiert. Die konzeptuelle Tragfähigkeit von PE war insbesondere vor dem Hintergrund der traditionellen Vorstellung von Schule als durch eine weitgehend unabhängige Expertise und damit starke Handlungsautonomie des Kollegiums gekennzeichnete Organisation von Professionals (Thiel 2008a) zunächst deutlich infrage gestellt (Oelkers 2010), gewann allerdings im Zuge des sich auch im Bildungssystem durchsetzenden New Public Management-Ansatzes an Bedeutung. Mit der Aufnahme von Personalentwicklung in Lehrbücher sowie populärwissenschaftliche Beiträge zur Schulentwicklung (vgl. Buhren und Rolff 2002; Buchen et al. 2001) verbreitete sich seit den 1990er Jahren eine veränderte Sichtweise auf Schule als einer professionellen Organisation, die zugleich einer Steuerung durch Management-Elemente unterlegt werden kann und dies vor dem Hintergrund des Modells Neuer Steuerung auch sollte (vgl. Thiel 2008b). Zudem ließen internationale Studien auch entsprechende Effekte einer personalbezogenen Steuerungsstrategie zur Weiterentwicklung von Schulqualität erkennen, sodass in den zentralen Modellen der Schulentwicklungsforschung Personalentwicklung zunehmend einen unmittelbaren Platz als dritter Bestandteil neben der Unterrichts- und Organisationsentwicklung eingenommen hat (vgl. Rolff 2013; Holtappels 2009; Holtappels und Voss 2006).

Im Kontext von Schulentwicklung kann mit Personalentwicklung der organisationsweite Ansatz verfolgt werden, pädagogische Fach- bzw. Lehrkräfte sowie ganze Lehrkräfteteams über systematische und langfristig angelegte Maßnahmen der Qualifizierung und Förderung dazu zu befähigen, ihren Bildungsauftrag mit Bezug auf aktuelle wie künftige Anforderungen im Sinne definierter Ziele flexibel zu bewältigen (vgl. Tarkian 2020). Diese bestehen im Sinne der School Effectiveness-Forschung primär in der

Sicherung und Verbesserung von Schülerlernleistungen mit Blick auf die Gewährleistung erfolgreicher Übergänge innerhalb des Schulsystems sowie von diesem in den tertiären Bildungsbereich oder das Berufsbildungssystem. Gerade um neuen Herausforderungen effektiv begegnen zu können, wie sie insbesondere mit der zunehmenden Heterogenität von Schülerschaften seit einigen Jahren in mehrfacher Hinsicht bestehen, wird vor diesem Hintergrund die kontinuierliche Weiterentwicklung des pädagogischen Personals zur conditio sine qua non (Wimmer und Altrichter 2017, S. 218). Bildungspolitische Zielsetzungen wie die Stärkung bzw. kontinuierliche Kompetenzentwicklung von Schüler*innen und das Erreichen einer möglichst hohen Quote an erfolgreichen Schulübergängen und -abschlüssen auf Landes- wie Bundes- und schließlich EU-Ebene[1] dürften ohne entsprechende Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Unterrichts- wie der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften kaum leist- bzw. erwartbar sein. Verschärft werden dürfte die Notwendigkeit einer systematischen Personalarbeit durch die zeitgleich ansteigende Beschäftigung von Quereinsteigern im Schuldienst ohne pädagogische Grundausbildung (Klemm 2019), dem teilweise hohen Anteil fachfremdem Unterrichts gerade im Kernfach Mathematik (vgl. Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin 2020) sowie die seit 2020 bestehenden coronabedingten Erfordernisse zum Unterrichten unter Pandemiebedingungen.

Doch wie für zahlreiche Begriffe aus dem Bereich der Organisationslehre, so gilt auch für Personalentwicklung, dass diese weder in der Betriebswirtschaftslehre selbst noch innerhalb der sozialwissenschaftlichen Disziplinen im o.g. Sinne einheitlich definiert und verstanden wäre. Entsprechend finden sich in der Literatur sowie im Verständnis der Bildungspraxis letztlich recht unterschiedliche inhaltliche Zuschnitte von Personalentwicklung. Die dahinterliegenden Konzepte reichen von einer sehr engen Auslegung im Sinne einer Gleichsetzung mit der beruflichen Fortbildung bis hin zu einer weiten Begriffsdefinition von Personalentwicklung, die neben der Bildung und Förderung von Mitarbeitenden auch Maßnahmen der Team- und Organisationsentwicklung miteinschließt. Teilweise wird unter PE auch oder sogar vordergründig die Rekrutierung neuer Mitarbeitenden bzw. die Disposition benötigter Personalkapazitäten zur Abdeckung der betrieblichen Personalbedarfsplanung verstanden oder damit eine instrumentelle Grundlage für die Unterstützung berufsbiographischer Karriereplanungen verbunden. Auch mit Blick auf die einzelnen Verfahren und Maßnahmen, die für das Erreichen der Entwicklungsziele als ausschlaggebend gelten und damit zum obligatorischen PE-Instrumentarium gezählt werden, zeigen sich Unterschiede, die häufig feld- oder sogar organisationsspezifisch variieren. Für den Schulbereich können neben dem zentralen Gebiet der Lehrkräftefortbildung mitsamt der dazugehörigen Fort-

[1] vgl. dazu die Festlegungen entsprechender Benchmarks/Targets im Rahmen der ET 2020-Strategie, die derzeit mit Blick auf die Weiterentwicklung des europäischen Bildungsraums (EEA) bis 2030 weiter geschärft werden (https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en).

bildungsplanung insbesondere auch personenbezogene Instrumente wie Mitarbeiter- bzw. Entwicklungsgespräche, leitungsseitige Unterrichtsbesuche und zunehmend auch individuelle Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Lehrkraft dazuzählen (vgl. Tarkian 2020; Bach et al. 2014).

Die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Zuschnitte mögen auch darauf zurückzuführen sein, dass Personalentwicklung letztlich in ganz verschiedenen Forschungs(teil)traditionen wie der (Arbeits- und Organisations-) Psychologie, der Organisations-, Berufs- oder Bildungssoziologie, der Bildungsökonomie oder der pädagogischen Psychologie verortet werden kann (vgl. Falk 2007), die auf verschiedene theoretische Ansätze rekurrieren bzw. unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verfolgen. Dies zeigt sich auch an der spezifischen Blickrichtung, von der aus die Entwicklung von Personal beleuchtet wird: Während manchenteils die individuellen Zielvorstellungen und Entfaltungsinteressen der Belegschaft und damit ihre Sichtweisen als Subjekte von Veränderungsprozessen deutlich akzentuiert werden (mitarbeiterorientierter Fokus), betonen stärker führungsorientiert-ökonomische Ansätze typischerweise die Perspektive der strategischen Organisationsentwicklung und in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Anpassung von Mitarbeiterkompetenzen an die jeweils vorherrschenden (Markt)erfordernisse (unternehmensorientierter Fokus). In dieser erfahren die Interessen der Mitarbeitenden zwar im Sinne der Erhöhung ihrer Motivation und Identifikation mit dem Arbeitsumfeld ebenfalls eine wesentliche Bedeutung, sie werden im Rahmen der Einleitung und Förderung von Entwicklungsmaßnahmen aber einer jeweils unter organisationalen Gesichtspunkten erforderlichen Adaption ihrer Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten an die Erreichung der Unternehmensziele tendenziell nachgeordnet.

Entsprechend der definitorischen epistemologischen Unschärfe des Konzepts von Personalentwicklung in der Fachliteratur kann auch für den Bereich der Schulpolitik und -verwaltung davon ausgegangen werden, dass in den Ländern unterschiedliche Akzentuierungen bestehen und sich die Ausführungen zu diesem Handlungsfeld in Umfang und Zuordnung, Art und Substanz unterscheiden und damit im Weiteren auch unterschiedliche Impulse für die Entwicklungsarbeit an und in der Einzelschule ausgehen können. Tatsächlich bedarf dies allerdings einer genauen Untersuchung zu den jeweiligen Einordnungen, den dazugehörigen Merkmalen und den Ausführungen, die ausgehend von den offiziellen Konzeptionen in den 16 Ländern zum Gegenstand der PE erkennbar werden und sich so zu landesspezifischen Leitbildern schulischer Personalentwicklung verdichten lassen. Über ihre mithilfe von Qualitätsmerkmalen und dazugehörigen Indikatoren vorgenommenen Zuordnungen und Beschreibungen können die Rahmenkonzepte zur Schulqualität dazu Aufschluss geben.

3.3 Methodische Analyse

Untersucht werden zum Analysestichtag 30.09.2020 die zu diesem Zeitpunkt in den Ländern abrufbaren Referenzsysteme zur Schulqualität, die in Nordrhein-Westfalen und Hessen als Referenzrahmen, in Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Saarland und Rheinland-Pfalz als Orientierungsrahmen, in Berlin als Handlungsrahmen und in Baden-Württemberg, Thüringen und Sachsen-Anhalt als Qualitätsrahmen bezeichnet werden. Für die Länder Mecklenburg-Vorpommern und Bayern sowie in der aktuellen Fassung auch für Baden-Württemberg, die anstelle eines allgemeinen Referenzkonzepts zur Festlegung schulischer Qualitätsdimensionen ein Funktionsdokument erstellt haben, das insbesondere für die Qualitätsfeststellung per Evaluation vorgesehen ist, wurde dieses als Äquivalent verwendet; für Sachsen ist das entsprechende Konzeptpapier „Kriterienbeschreibung Schulqualität" herangezogen worden[2].

[2] Dies sind in alphabetischer Sortierung der Länder:
BW: Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation (zweiter Durchgang), 2. Aufl., 2015
BY: Qualitätstableau der externen Evaluation in Verbindung mit der Legende zum Qualitätstableau, Aufl. 2013
BE: Handlungsrahmen Schulqualität, 2.Aufl., 2013
BB: Orientierungsrahmen Schulqualität, 3. Aufl., 2016
HB: Orientierungsrahmen Schulqualität, 1. Aufl., 2007
HH: Orientierungsrahmen Schulqualität, 3. Aufl., 2019 sowie daneben Referenzrahmen Lehrkräfteausbildung und Anpassungsqualifizierung, 2019
HE: Referenzrahmen Schulqualität, 2. Aufl., 2011
MV: Gute Schule – Externe Evaluation von Schulen, 1.Aufl., 2006
NI: Orientierungsrahmen Schulqualität, 3.Aufl., 2014
NW: Referenzrahmen Schulqualität, Aufl. aus 2020 sowie daneben Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW, 2020
RP: Orientierungsrahmen Schulqualität, 2. Aufl., 2017
SL: Orientierungsrahmen zur Schulqualität, Aufl. aus 2012
SN: Schulische Qualität im Freistaat Sachsen – Kriterienbeschreibung, 5. Aufl., 2018
ST: Qualitätsrahmen schulischer Arbeit, Aufl. aus 2013
SH: Orientierungsrahmen Schulqualität, Anlage zum Handbuch Schulfeedback SH, Aufl. aus 2016
TH: Schulischer Qualitätsrahmen, 1. Aufl. 2006.

Alle verwendeten Rahmendokumente wurden über die jeweiligen Informationsportale der 16 Länder in Abstimmung mit den für das Themenfeld zuständigen Landesvertretungen identifiziert und in der zum Stichtag vorliegenden letztgültigen Fassung für eine Analyse der Qualitätsvorstellungen mit Blick auf das allgemeinbildende Schulsystem verwendet. Sofern zusätzliche Referenzdokumente bzw. Informationsmaterialien existieren, die sich speziell auf Standards bzw. Richtlinien zur Aus- und Fortbildung des schulischen Personals beziehen, sind diese im Rahmen einer formalen Darstellung bei der Ausweisung der in den Ländern vorhandenen Dokumentenbasis mitberücksichtigt, nicht aber für eine tiefer gehende inhaltliche Analyse einbezogen worden. Sie werden in den Ergebniskapiteln des vorliegenden Bands einer eigenen inhaltlichen Bewertung unterzogen.

Die Auswertung der Referenzrahmen zur Schulqualität erfolgt unter formalen wie inhaltlichen Aspekten. Formal wird für jedes Referenzdokument zur Feststellung der Aktualität der Ausführungen zunächst der Titel der letztpublizierten Auflage einschließlich des dazugehörigen Veröffentlichungsdatums genannt. Daneben wird aufgezeigt, unter welcher *Begrifflichkeit* der Gegenstandsbereich PE im Dokument erfasst wird und in welchem *quantitativen Umfang* dazu Ausführungen erfolgen. Zur genauen Nachvollziehbarkeit sind die jeweiligen Fundstellen ausgewiesen.

Ergänzend werden zwei weitere formale Kriterien herangezogen, die jenseits des Beschreibungsumfangs ebenfalls hinweisgebend sein können für die Gewichtung, die Personalentwicklung in den Ländern im Rahmen der Gesamtkonzeption zur Schulqualität erfährt: Dazu wird einerseits aufgezeigt, auf welcher *Hierarchieebene des Referenzsystems* Personalentwicklung als Gegenstandsbereich verortet ist. Erfolgt dies bereits auf hoher Darstellungsebene und wird damit in besonders exponierter Weise sichtbar, kann daraus ggfls. geschlossen werden, dass der Entwicklung schulischen Personals im Rahmen der Feststellung und Weiterentwicklung von Schulqualität in besonderer Weise Rechnung getragen werden soll[3]. Zudem ließe sich davon ausgehen, dass auch die Entscheidung, Personalentwicklung explizit als eigenen *Bestandteil eines Strukturmodells* aufzuführen, in dieser Hinsicht relevant sein dürfte. Wird in einer schematischen Darstellung zu den Einflussbereichen schulischer Qualität, von der anzunehmen ist, dass diese in besonderem Maße rezipiert und zitiert wird, Personalentwicklung aus-

---

[3] So zumindest wird für den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (2011) die bewusst höhere Ausweisung des Gegenstandsbereichs auf Dimensionsebene „aufgrund aktueller Entwicklungen und des hohen Bedarfs an Nachwuchsführungskräften“ begründet (S. 15).

drücklich als eigener Baustein ausgewiesen, wäre anzunehmen, dass ihrer Einrichtung und Umsetzung zum Zeitpunkt der Konzepterstellung eine besondere Priorität für die Sicherung und Verbesserung von Schulqualität eingeräumt wurde.

Für die inhaltliche Analyse ist zunächst die genaue *Zu- bzw. Einordnung des Gegenstands in die übergeordnete Qualitätsdimension* des Rahmenkonzepts von Bedeutung. Die dabei getroffene Subsumtions- bzw. Klassifikationslogik kann einen ersten Aufschluss darüber geben, welches Grundverständnis zum Gegenstandsbereich Personalentwicklung vorliegt.

Welches *operative Konzeptverständnis* in den Länderkonzeptionen daneben jeweils gezeichnet wird, bildet das Kernstück der Auswertung und dürfte gerade auch für den konkreten Einsatz in der Praxis von erheblicher Bedeutung ein. Festgestellt werden kann dies über die aufgeführten Operationalisierungen, die zumeist in Form von *Merkmals- bzw. Indikatoren-Auflistungen bzw. Kriterienbeschreibungen* vorliegen, teilweise auch (zusätzlich) mithilfe von *aufschließenden Fragen* konkretisiert und damit für Nutzungszwecke aufbereitet werden. Dazu werden vornehmlich die Ausführungen zugrunde gelegt, die sich unmittelbar in dem (Teil-)kapitel finden lassen, das durch die titelgebende Verwendung des PE-Begriffs als wesentlicher Referenzbereich identifiziert wurde oder (bei Nicht-Verwendung des PE-Begriffs) ausgehend von den behandelten Inhalten für den Gegenstandsbereich von Personalentwicklung einschlägig ist.

Da sich häufig aber auch in benachbarten bzw. zusätzlichen Kapiteln der Referenzrahmen Ausführungen finden lassen, die den Gegenstandsbereich in Teilaspekten miterfassen oder erweiterte Angaben dazu leisten, sind entsprechende Ergänzungen und Querverbindungen zur Darstellung eines vollständigen Bildes in die Analyse miteingegangen. Dazu wurde anhand einschlägiger Begriffsfestlegungen – wie dem Begriff der Personalentwicklung selbst, aber auch gängiger Bezeichnungen für zentrale PE-Instrumente wie Mitarbeiter-, Jahres- oder Entwicklungsgespräche, Fortbildungen bzw. Fortbildungskonzept oder Fortbildungsplanung, Unterrichtsbeobachtungen bzw. -besuche oder auch Hospitationen und Zielvereinbarungen – eine ergänzende Deskriptorensuche für das Gesamtdokument durchgeführt. Vorhandene Quer- bzw. Mehrfachbezüge zum Qualitätsbereich der schulischen Personalentwicklung sind, wie auch sämtliche bereits vorgenannten Analysekategorien, der Ergebnisübersicht in Abb. 3.1: *Formale Kriterien der Zuordnung von Personalentwicklung in den Qualitätsrahmen der Länder* zu entnehmen.

3.4 Auswertungsergebnisse: Kennzeichen schulischer Personalentwicklung in den 16 Ländern

3.4.1 Formale Rahmenbedingungen

Zunächst werden die vorgenannten formalen Kriterien betrachtet, die sich auf die grundsätzliche Erfassung von Personalentwicklung als Teil des Gesamtreferenzsystems beziehen und in diesem Zusammenhang erste Erkenntnisse zur Konzeptionierung des Gegenstandsbereichs in den 16 Ländern liefern.

Dazu zählen (jenseits der Erfassung der Dokumentenbasis) die folgenden vier Auswertungsaspekte:

1) Gewählte Begriffsverwendung
2) Quantitativer Umfang der Ausführungen, die zum Gegenstand enthalten sind
3) Verortung von PE im Rahmen der hierarchischen Gesamtsystematik des Referenzrahmens: hier Darstellungsebene der Ausführungen
4) Ausweisung von Personalentwicklung als eigener Bestandteil eines Strukturmodells

Abb. 3.2: *Konzeptionelle Elemente der Leitbilder schulischer Personalentwicklung in den Qualitätsrahmen der Länder* zeigt die hierzu festgestellten Ergebnisse in der Gesamtübersicht. Mit Blick auf die Dokumentenbasis fällt zunächst die vergleichsweise starke Spannbreite des Erstellungszeitpunkts der Referenzrahmen ins Auge: Während diese in Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen inzwischen bereits in mindestens dritter Auflage veröffentlicht sind (mit Erscheinungsdatum zwischen 2016 und 2020) und somit auch für Fragen der Personalentwicklung vergleichsweise aktuelle Vorstellungen beinhalten dürften, behielten in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen die frühen Versionen aus 2006 bzw. 2007 bis zum Analysezeitpunkt Gültigkeit, die entsprechend unter vergleichsweise weit zurückliegenden politischen Vorgängerregierungen veröffentlicht worden sind. Entwicklungen, die sich in den letzten 14 Jahren im Zusammenhang mit Qualifikationsmerkmalen des schulischen Personals und den daraus resultierenden Qualifizierungsbedarfen und -maßnahmen sowie generell hinsichtlich Fragen der Mitarbeiterförderung und Organisationsentwicklung im Kontext aktueller schulpolitischer Ereignisse ergeben haben, können in diesen Ländern insofern zumindest über die offiziellen Landesqualitätsrahmen nicht abgebildet werden

	Begriffsverwendung / Kennzeichnung	Verortung auf Hierarchieebene
BW	„Systematische Personalentwicklung und -förderung“ als Qualitätsstandard unter II 2 „Professionalität sichern und weiterentwickeln“	Ebene 3
BY	Personalentwicklung begrifflich nicht erwähnt; inhaltliche Entsprechung findet sich als Anforderung zum Kriterium S 1 „Unterstützende Personalführung“	Äquivalente Ausführungen bestehen auf Ebene 3
BE	3.2 „Personalentwicklung“	Ebene 2
BB	Qualitätsmerkmal 4.3 „Personalentwicklung und -einsatz“	Ebene 2
HB	4.5.1 „Personalentwicklung“	Ebene 3 (auf Aspektebene)
HH	1.3.2 „Personalentwicklung“	Ebene 3 bzw. Ebene 1 für den separaten Referenzrahmen
HE	III.3 „Personalführung und Personalentwicklung“	Ebene 2
MV	Qualitätsbereich 3: „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“, im Weiteren insbesondere ausgeführt in 3.1 „Zielgerichtete Personalentwicklung“	Ebene 1

Abb. 3.1 Formale Kriterien der Zuordnung von Personalentwicklung in den Qualitätsrahmen der Länder

Quantitativer Umfang der Ausführungen	Expliziter Bestandteil eines Strukturmodells
1 Seite (S. 26) plus 1 knappe Seite zu II 3 „förderliche Arbeitsbedingungen herstellen“ (S. 27) plus Glossar (S. 11) von insgesamt 47 Seiten	⊘ kein Strukturmodell vorhanden. In Überblicksdarstellung ist übergeordneter Bereich „Professionalität sichern und weiterentwickeln“ erfasst (S. 6).
⅓ Seite (S. 4) von insgesamt 29 Seiten	⊘ kein Strukturmodell vorhanden. In Übersichtstabelle des Qualitätstableaus ist „unterstützende Personalführung“ erfasst (S. 1)
2 Seiten (S. 30–31) plus einzelne Sätze als Querverweise von insgesamt 52 Seiten	⊘ nicht explizit im Strukturmodell aufgeführt. Es wird die benachbarte Dimension 4 „Professionalität der Lehrkräfte“ ausgewiesen. In Übersichtstabelle enthalten (S. 50)
1 Seite (S. 30) plus Ausführungen zu Qualitätsbereich 5 (S. 33) zur Professionalität der Lehrkräfte von insgesamt 48 Seiten	✓ im Strukturmodell als Merkmal auf Institutionsebene enthalten (S. 5)
1 Seite (S. 33) plus Ausführungen zu 4.5.2 „Professionalisierung“ und 1.5 „Qualifikation der Beschäftigten“ von insgesamt 50 Seiten	⊘ nicht selbst im Strukturmodell aufgeführt. Es wird die übergeordnete Dimension 4.5 „Personalmanagement“ ausgewiesen.
½ Seite (S. 19) von insgesamt 48 Seiten plus separater Referenzrahmen zur Lehrkräfteausbildung und Anpassungs-qualifizierung	⊘ nicht selbst im Strukturmodell aufgeführt. Es wird die übergeordnete Dimension 1.3 „Verantwortung für das Personal übernehmen“ ausgewiesen.
½ Seite (S. 17) plus 3 Seiten Ausführungen dazu (S. 54–56) plus 3 Seiten (S. 57–59) zum Qualitätsbereich IV Professionalität von insgesamt 122 Seiten	⊘ nicht selbst im Strukturmodell aufgeführt. Es werden die übergeordneten Qualitätsbereiche III und IV ausgewiesen. In Übersichtstabelle enthalten (S. 7)
⅓ Seite (S. 13) plus 1 Seite zum Qualitätsbereich 3 (S. 30) von insgesamt 40 Seiten	✓ im Strukturmodell prominent platziert (S. 11)

Abb. 3.1 (Fortsetzung)

	Klassifikation / Einordnung	Adressierung
BW	II „Professionalität der Lehrkräfte" → II 2 „Professionalität sichern und weiterentwickeln" Personalentwicklung bildet einen Qualitätsstandard zu II 2, neben den beiden weiteren Standards „Fortbildungsplanung" und „Individualfeedback"	Zentraler Adressat für eine systematische Personalentwicklung und -förderung ist die Schulleitung. Das Kollegium wird (über die weiteren Qualitätsstandards) für die Wahrnehmung gezielter Qualifizierungsangebote und die Nutzung von Individualfeedback zur Weiterentwicklung von Unterricht, Schule und der individuellen Professionalität verantwortlich gezeichnet.
BY	„Prozessqualitäten Schule" → Teilbereich „Leitung der Schule" → S1 „Unterstützende Personalführung" Hier vornehmlich abgebildet in der 1. Anforderung „Die individuellen Fähigkeiten der Mitarbeiter werden mit den schulischen Anforderungen abgestimmt."	Ausdrücklich adressiert wird die Schulleitung. Der zweite Indikator „verbindliches Einholen von Individualfeedbacks (Peer-Review)" richtet sich indirekt an das Lehrpersonal selbst.
BE	3 „Schulmanagement" → 3.2 Personalentwicklung bildet hier eins von vier Qualitätsmerkmalen Daneben betrifft das Merkmal „4.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen" (S. 35) in „Professionalität der Lehrkräfte" die Fortbildungsaktivitäten des Personals	Die Schulleitung wird für das Personalmanagement und die Aus-, Fort- und Weiterbildung verantwortlich gezeichnet (3.2.). In 4.2. sind die Lehrkräfte bzgl. der Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen adressiert. Unterstützung und Beratung der Schule zur Personalentwicklung wird zudem einleitend als Aufgabe der Schulaufsicht genannt (S. 5).

Abb. 3.2 Konzeptionelle Elemente der Leitbilder schulischer Personalentwicklung in den Qualitätsrahmen der Länder

Subsumierte Kriterien / Indikatoren	Querverweise
Über drei Qualitätsstandard-Bereiche werden im Bereich II 2 insgesamt 14 Indikatoren als Einflussmerkmale auf die Lehrkräfte-Professionalität sowie Schul- und Unterrichtsqualität vorgestellt (S. 26). Fünf davon beziehen sich auf die Gestaltung einer strukturierten Personalentwicklung und -förderung: 1) *Sicherung fachliche Unterrichtsqualität* 2) *Kriteriengeleitete PE-Gespräche* 3) *Aktivierung professioneller Weiterentwicklung* 4) *Aufgabenverteilung auf Basis von Fähigkeiten und Interessen* 5) *Einarbeitungsverfahren für neue Mitarbeiter*	Eine zusätzliche Bezugnahme ist vorhanden in Form einer Definition von Personalentwicklung im Glossar (S. 11): „Alle Aktivitäten rund um die Auswahl, Laufbahnplanung und Fortbildung der Lehrkräfte, der Schulleitung sowie des nicht lehrenden Personals. Hierbei stehen insbesondere Maßnahmen zur Erhaltung und Weiterentwicklung fachlicher und überfachlicher Qualifikationen und Kompetenzen im Vordergrund."
Die einschlägige 1. Anforderung (S. 4) umfasst 1) *Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarungen* 2) *verbindliches Einholen von Individualfeedbacks (Peer-Review)* 3) *mit schulischen Anforderungen abgestimmter Fortbildungsplan* 4) *Fortbildungsangebote nach schulischen Erfordernissen und individuellen Wünschen* 5) *Durchführung von Fortbildungen zu Schwerpunkten des Schulprogramms*	nicht erkennbar
3.2 beinhaltet vier Unterpunkte (S. 30ff.): 1) *Personalmanagement* 2) *Ausbildung* 3) *Fortbildung* 4) *Weiterbildung* 4.2 umfasst die vier Erwartungen 1) *regelmäßige Teilnahme an (außer-)schulischer Fortbildung* 2) *Schulprogramm und schulisches Fortbildungskonzept als Basis für die Wahl von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* 3) *Weitergabe von Fortbildungsinhalten im Kollegium* 4) *Beschäftigung mit neuer Fachliteratur / Wissensaktualisierung*	Unter 2 „Schulkultur" – „Gender Mainstreaming" wird eine geschlechtergerechte Personalentwicklung als Ziel formuliert (S. 25). In 5.2 ist für das Schulprogramm der Anspruch formuliert, dass Entwicklungsziele für Personalentwicklung enthalten sind (S. 39).

Abb. 3.2 (Fortsetzung)

	Klassifikation / Einordnung	Adressierung
BB	Qualitätsbereich 4 „Führung und Schulmanagement" → Qualitätsmerkmal 4.3 „Personalentwicklung und -einsatz" Daneben: Qualitätsbereich 5 „Professionalität der Lehrkräfte"	Die in 4.3 benannten Maßnahmen adressieren die Schulleitung. Lehrkräften wird die Option von Praktika angeboten (z.B. für das Praxislernen). Beschäftigte werden für die Entwicklung ihrer Professionalität direkt als zuständig angesprochen (Qualitätsbereich 5, S. 33). Die Schule verantwortet die Rahmenbedingungen dafür.
HB	4 „Schulmanagement" → 4.5 „Personalmanagement" → Einschlägig ist hier 4.5.1 „Personalentwicklung" Daneben relevant: 4.5.2 „Professionalisierung"	Die Schulleitung wird verantwortlich gezeichnet für die Umsetzung einer zielgerichteten Personalentwicklung als Element von Schulentwicklung (4.1.1., S. 25). Sie soll sicherstellen, dass Kompetenzen für relevante pädagogische Handlungsfelder durch Qualifizierungsmaßnahmen gesichert / entwickelt werden und eine Umsetzung des Gelernten erfolgt (S. 33). Zudem soll sie Teilnahme der Lehrkräfte an Qualifizierungsmaßnahmen controllen, dokumentieren und würdigen (S. 34). Lehrkräfte sind aufgerufen, außerschulische Praktika und inner- wie außerschulische Hospitationsmöglichkeiten wahrzunehmen. Die Schule ist angehalten, im Rahmendokument schulische Merkmale den aufgeführten „Merkmalen als Anhaltspunkten" gegenüberzustellen (S. 25). Konferenzen sind zuständig für die Abstimmung von Fortbildungsinhalten. Das LIS wird als zuständig für die PE und Lehrkräfte-Fortbildung benannt (S. 2).

Abb. 3.2 (Fortsetzung)

Subsumierte Kriterien / Indikatoren	Querverweise
Zu 4.3. existieren drei Unterpunkte: *4.3.1 Vorausschauender Personaleinsatz* *4.3.2 Anforderungs- / zielgerichtete PE-Instrumente* *4.3.3 Wertschätzung der Lehrkräfte* Zu diesen Unterpunkten werden fünf, acht bzw. vier schulische Maßnahmen genannt, die im Weiteren zusammen acht Kriterien umfassen, die zusammen mit der Rechtsgrundlage und Instrumenten / Methoden für die Erbringung von Nachweisen aufgeführt werden (S. 30): *1) Zufriedenheit des Kollegiums* *2) Überblick über Arbeitsverteilung* *3) Umsetzung von Mitarbeiterbefragungen* *4) Mentoring für neue Lehrkräfte* *5) Unterstützung fach- und schulformfremder Lehrkräfte* *6) Nutzung von Portfolios* *7) Regelmäßige PE-Gespräche* *8) Würdigung von besonderem Engagement / Leistungen von Lehrkräften*	Unter 1.1.2 „Fortschreibung des Schulprogramms“ ist PE als ein Entwicklungsschwerpunkt benannt (S. 9). In 5 „Professionalität der Lehrkräfte“ ist Personalentwicklung als zentrales Element zur Sicherung von Berufszufriedenheit und Qualitätsverbesserung der Arbeitsbeziehungen aufgeführt. Die Rahmenbedingungen für PE gelten für Erfolg und Wirksamkeit von Schule als zentral (S. 33). Ausführungen zu Mitabeitergesprächen sind zusätzlich in Kapiteln 4.1.1 („Führungsverantwortung“) sowie in 4.1.2 („Delegation von Aufgaben und Festlegung von Verantwortlichkeit“) erfasst.
Grds. Ausrichtung von PE (4.5.1): Ziele und Maßnahmen von PE haben sich am Schulprofil und -programm zu orientieren und an einer Balance zwischen Schulbelangen und Belangen des Personals auszurichten. Schulische PE soll insbesondere auf die Stärkung eines reflektierten und verantwortungsbewussten Berufsethos abzielen. Die Reflexion des eigenen professionellen Handelns wird als Basis für das Erkennen und Bearbeiten von PE-Bedarfen angeführt. Genannt sind dazu drei Merkmale: *1) PE orientiert sich an Schwerpunkten des Schulprogramms und bildet die dort genannten Ziele in PE-Maßnahmen ab* *2) Es finden regelmäßige, strukturierte PE-Gespräche mit Zielvereinbarungen nach transparentem Verfahren statt.* *3) Reflexion des eigenen professionellen Handelns ist regelmäßiges Thema in Team- und Gremiensitzungen. Wahrnehmung entsprechender Angebote, insbesondere kollegiale Beratung, wird befürwortet und gefördert.*	In 1.1. „Ressourcen“ ist unter 1.1.3 (S. 2) „Unterstützungssysteme“ das LIS mit Blick auf die Umsetzung von Lehrkräfte-Fortbildungen aufgeführt. Unter 1.5 „Qualifikation der Beschäftigten“ – 1.5.2 (S. 5) „Kompetenzen und Aufgabenverteilungen“ wird fachfremder Einsatz als Anlass für Fortbildungsangebote genannt und ist entsprechend im PE-Konzept zu berücksichtigen. Unter 4.3.3 „Schulprogramm und Arbeitsplanung“ wird beansprucht, programmatische Festlegungen dazu zu treffen, wie mittels PE Qualitätsverbesserungen erfolgen können (S. 28). 4.5.8 „Gesundheitsförderung“: PE-Maßnahmen sollen Förderung der Gesundheit des Personals miteinschließen. PE-Gespräche sollen auch zur Betrachtung der individuellen Gesundheitssituation genutzt werden (S. 36).

Abb. 3.2 (Fortsetzung)

	Klassifikation / Einordnung	Adressierung
HH	1 „Führung und Management“ → 1.3. „Verantwortung für das Personal wahrnehmen“ → Unterbereich 1.3.2 „Personalentwicklung“ neben Personalführung, -management und -ausbildung	Adressiert ist explizit und ausschließlich die Schulleitung
HE	Qualitätsbereich III „Führung und Management“ → Dimension III.3 „Personalführung und Personalentwicklung“ als eine Qualitätsdimension neben den beiden weiteren Dimensionen „Steuerung pädagogischer Prozesse“ und „Organisation und Verwaltung der Schule“	Adressiert ist explizit die Schulleitung, allerdings nicht ausschließlich als (schulgesetzlich weisungsbefugter) Steuerungsakteur von PE, sondern zugleich als Adressat der eigenen Qualifikationsentwicklung. Für die Umsetzung von PE wird der Schulleitung (ohne weitere Konkretisierung) externe Unterstützung zugesagt (S. 33).

Abb. 3.2 (Fortsetzung)

Subsumierte Kriterien / Indikatoren	Querverweise
Sieben Aufgaben der Schulleitung: *1) erfasst Arbeitsweise und Kompetenzen der Mitarbeiter, z.B. über Hospitationen* *2) gibt Mitarbeitern regelmäßige Leistungsrückmeldungen* *3) überprüft regelmäßig Passung zwischen Qualifikation, persönlichen Stärken und Zielsetzungen der Mitarbeiter und institutionellen Erfordernissen und Zielsetzungen des Schulentwicklungsprozesses* *4) trägt Sorge für schulintern abgestimmte Fortbildungsplanung, Umsetzung und regelmäßige Anpassung an aktuelle Erfordernisse* *5) ermöglicht eine auf aktuelle Schulentwicklung ausgerichtete Mitarbeiterqualifizierung* *6) unterstützt bei der Wahrnehmung professioneller Lerngelegenheiten außerhalb der Schule (z.B. Betriebspraktika)* *7) fördert und unterstützt Mobilität und Karriereplanung der Mitarbeiter*	Zweck des Rahmens selbst wird u.a. darüber definiert, „Anregungen für die Personalentwicklung zu liefern" (S. 11) In 1.2.1 „Steuerung des Schulentwicklungsprozesses" wird PE als Teil der Trias (neben Unterrichts- und Organisationsentwicklung) benannt, in der Unterrichtsentwicklung den Mittelpunkt bildet (S. 17).
Betont wird die Bedeutung kompetenten Personals als zentraler Erfolgsfaktor für Schulqualität. PE-Maßnahmen dienen der Förderung der Qualifikationen, die für die Aufgabenwahrnehmen benötigt werden und verbinden schulische Anforderungen mit individuellen Entwicklungswünschen des Personals. PE wird verstanden als zentraler Bestandteil von Qualitätsentwicklung, der auf Basis einer wertschätzenden Schulkultur planvoll aufgebaut, konsequent umgesetzt und fortlaufend weiterentwickelt werden muss. 3 Kriterien (S. 17): *III 3.1 Schulleitung handelt auf Grundlage eines ausgearbeiteten Personalentwicklungskonzepts zur professionellen Weiterentwicklung des schulischen Personals.* *III 3.2 Schulleitung führt Personalgewinnung, -auswahl und -ausbildung professionell durch.* *III 3.3 Mitglieder der Schulleitung qualifizieren sich beständig weiter.* Zu den drei Kriterien existieren jeweils zwei „aufschließende Fragen", zu denen wiederum eine Vielzahl an möglichen Anhaltspunkten benannt wird (S. 54–56).	Einsatzfeld aufgeführt (S. 6) In I.4 „Externe Unterstützung" wird der Schulleitung in PE-Fragen professionelle Unterstützung zugesagt (S.33).

Abb. 3.2 (Fortsetzung)

	 **Klassifikation / Einordnung**	 **Adressierung**
	Qualitätsbereich 3 „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“ → Hier insbesondere abgebildet über Qualitätsmerkmal 3.1 „Zielgerichtete Personalentwicklung“ neben den beiden Merkmalen „Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium“ und „Personaleinsatz der Beschäftigten“ daneben auch einschlägig: Qualitätsbereich 4: „Schulmanagement“	Mit Blick auf die Weichenstellung für PE wird in erster Linie die Schule als organisatorische Einheit respektive alle Beschäftigten als korporativer Akteur angesprochen (S. 30). Auch im Beurteilungsbogen zur externen Schulevaluation ist (allein) die Schule als verantwortliche Handlungseinheit adressiert (S. 34). Über die Einforderung von Abstimmungen, Austausch und Kooperation sowie die Entwicklung der eigenen Professionalität und die Erarbeitung eines Fortbildungs- und Beratungskonzepts wird die Lehrerschaft als Akteur direkt angesprochen. Die Schulleitung ist nicht ausdrücklich als Verantwortlicher für PE benannt, sondern wird explizit nur als Teil der schulischen Gesamtbelegschaft angeführt, deren Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen in die Aufgaben der Schulentwicklung miteinzubinden sind (S. 30). Auch bei den benachbarten Qualitätsmerkmalen QM 3.2 und QM 3.3 wird die Schulleitung nicht direkt adressiert.

Abb. 3.2 (Fortsetzung)

Subsumierte Kriterien / Indikatoren	Querverweise
Unter 3.1. subsumiert sind zwei Qualitätskriterien (ohne weitere Ausführungen): *3.1.1 „Übereinstimmung von Schulprofil, Schulprogramm und Personalentwicklung“* *3.1.2 „Abstimmung der Fortbildungsschwerpunkte der Schule“ (S. 10)* Im Fließtext zu Qualitätsbereich 3 wird Lehrkräfte-Professionalität als entscheidender Faktor für die Unterrichtsqualität benannt und ihre Bedeutung für Selbstwirksamkeit, Entwicklungsbereitschaft sowie Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit Kollegen und Eltern angeführt. Als Merkmale von Professionalität sind Sachkompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz und eine positive Einstellung gegenüber Fortbildung benannt. Daneben werden Abstimmungen (im Kollegium, in Fachkonferenzen) sowie Austausch über geplante Unterrichtsthemen, gemeinsame pädagogische Schwerpunkte sowie Leistungsüberprüfung und -bewertung als relevant aufgeführt (S. 13). In der vertieften Darstellung des Qualitätsbereichs (S. 30) sind Motivation, Kompetenz und Professionalität der Lehrkräfte sowie ihre innerschulische wie außerschulische Kooperation als zentrale Kennzeichen der Qualität von Bildungs- / Erziehungsprozessen aufgeführt. Für den Schulerfolg gilt als essenziell, wie PE systematisch unterstützt und gesteuert wird und wie die Beschäftigten ihre eigene Professionalität entwickeln. Als richtungsweisend werden die Anforderungen der Schule als organisatorische Einheit und die im Schulprogramm formulierten Entwicklungsziele benannt (S. 30). Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen von Lehrkräften wie Schulleitung sollen gezielt in Schulentwicklung eingebunden werden. Damit verbundene Veränderungen sind von den Beschäftigten mitzutragen. Die Reflexion der eigenen Arbeit soll sicherstellen, dass das unterrichtliche und erzieherische Handeln mit den Zielen des Schulprogramms übereinstimmt. Regelmäßige Fortbildungsplanung wird als Basis für die gezielte Entwicklung von Professionalität und Berufszufriedenheit benannt und soll qualitätssichernd und -verbessernd wirken. Das Fortbildungs-Konzept ist bedarfsorientiert und partizipativ mit den Lehrkräften zu erstellen, dabei sind die Bereiche Integration, längeres gemeinsames Lernen, Binnendifferenzierung, individuelle und Förderdiagnostik sowie Hochbegabtenförderung, Beurteilung und Klassenführung einzuschließen. Fortbildungserfahrungen sollen über regelmäßigen Austausch im Kollegium in Maßnahmen der Qualitätsentwicklung eingehen.	Anlässlich der Bewertung des Qualitätsbereichs 3 bei der externen Schulevaluation ist ausschließlich der Aspekt „Die Schule stärkt die Professionalität der Lehrkräfte und fördert die Lehrerkooperation“ für eine Bewertung (4er-Skala) vorgesehen (S. 34).

Abb. 3.2 (Fortsetzung)

	Klassifikation / Einordnung	Adressierung
	Qualitätsbereich 4 „Ziele und Strategien der Schulentwicklung“ → 4.3 „Berufliche Kompetenzen“ → insbesondere abgebildet über das Teilmerkmal 4.3.1 „Personalplanung und Personalentwicklung“ neben der ebenfalls einschlägigen „Fort- und Weiterbildung“ (4.3.2)	Es erfolgt kaum eine direkte Adressierung von Akteuren. Im Bereich 4.3.2 (Fort- und Weiterbildung) wird an Lehrkräfte, sonstiges pädagogisches Personal und Schulleitung gemeinsam appelliert, entsprechende Angebote wahrzunehmen. Über 4.3 wird das pädagogische Personal mit Blick auf seine Bereitschaft zum berufsbegleitenden Lernen adressiert. Die Schulleitung wird dabei nicht ausdrücklich adressiert.
	Inhaltsbereich 5 „Führung und Management“ → Dargestellt als Dimension 5.4 „Personalentwicklung“ Daneben relevant: Dimension 5.5. „Fortbildungsplanung“ Und Inhaltsbereich 4 „Professionalisierung“ (einschlägige Angaben in 4.1.3, 4.1.4, 4.2.1 und 4.2.2 auf S. 68–71)	Es werden vielfältige Adressierungen vorgenommen: In den zentralen Dimensionen 5.4 und 5.5. (S. 83f.) ist vordergründig die Schulleitung als Akteur von PE und Fortbildung(splanung) angesprochen. Punktuell werden hier auch die Schule als korporativer Akteur sowie die Fachlehrkräfte adressiert. In 4.1.3 sind vordergründig die Lehrkräfte mit Blick auf die Umsetzung von Fortbildung adressiert. Auch die Aussagen in 4.2.1 und 4.2.2, die den professionellen Umgang mit beruflichen Anforderungen betreffen, richten sich an Lehrkräfte. In 4.1.4 werden die Schulleitungen als Akteure ihrer eigenen Qualifizierung angesprochen.

Abb. 3.2 (Fortsetzung)

Ein eigener Referenzrahmen, der Fragen der Qualifizierung schulischen Personals nochmals in eigenständiger Weise beleuchtet und zu diesem Gegenstandsbereich Standards aufzeigt, ist vor Kurzem für die Länder Hamburg und Nordrhein-Westfalen veröffentlicht worden. Das in Hamburg zunächst 2010/2011 als Qualitätsleitbild für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst veröffentlichte Dokument, das 2019 als „Referenzrahmen Lehrkräfteausbildung und Anpassungsqualifizierung" aktualisiert wurde, spezifiziert ausgehend von den durch die KMK festgelegten schulischen Handlungsfeldern für Lehrkräfte (KMK 2019) Kompetenzbereiche und Entwicklungsansätze für die Gesamtkette aller drei Phasen der Lehrerbildung. Ergänzt wird dies durch das 2016 veröffentlichte Rahmenkonzept Ausbildungsqualität (RAQ), in dem die Profile aller Ausbildungsbegleitungen beschrieben werden. In Nordrhein-Westfalen ist zu Jahresbeginn 2020 ein eigener Orientierungsrahmen „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt" für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung veröffentlicht worden[4]. Der Rahmen, der sämtliche Kompetenzerwartungen, die in den beruflichen Handlungsfeldern von Lehrkräften speziell unter den Bedingungen der Digitalisierung von Lehr-Lern-Umgebungen und -prozessen als bedeutsam gelten, in einer handlungsfeldbezogenen Systematik ausweist[5], richtet sich gezielt an Multiplikatoren der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung. Der Umstand, dass Fragen der Lehrerbildung jenseits der Ausführungen aus dem eigentlichen Qualitätsrahmen (unter Bezugnahme auf aktuelle Entwicklungen) nochmals in einem eigenen Referenzdokument aufgegriffen werden, das entsprechende Bezugsnormen für die (Weiter-) Qualifizierung des Schulpersonals aufzeigt, weist darauf hin, dass in den landespolitischen Steuerungsstrategien dieser Länder die konzeptgeleitete Ausbildung und Entwicklung von Lehrkräften einen besonderen Stellenwert erfährt.

Während in dreizehn Ländern der Gegenstandsbereich der Personalentwicklung auch unter eben dieser *Begrifflichkeit* (→ Aspekt 1) eigenständig aufgeführt oder in begrifflicher Kombination zusammen mit der Personalförderung (BW), dem Personaleinsatz (BB), der Personalplanung (NI), Personalführung (HE) oder Lehrerprofessionalität (MV) dargestellt wird, ist in den Qualitätsrahmen dreier Länder der Begriff „Personalentwicklung" als solcher insgesamt nicht enthalten. Im Bayerischen Qualitätstableau (einschließlich der Legende) werden Fragen der Weiterentwicklung des Schulpersonals stattdessen unter dem Qualitätsmerkmal „unterstützende Personalführung" behandelt, während das Saarland in seinem Orientierungsrahmen ausschließlich das Teilelement „Fortbildung" benennt. Auch in Sachsen-Anhalt finden sich keine Ausführungen zum

[4] https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf.

[5] https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf.

Gesamtkonzept einer schulischen Personalentwicklung. Hier werden neben einer Bezugnahme auf die Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften stattdessen mit dem „Fortbildungs-Plan", „Unterrichtsbesuchen", „Mitarbeitergesprächen" und „individuellen Förderplänen" verschiedene PE-Instrumente direkt aufgeführt. Für die Mehrzahl der Länder finden sich – *zusätzlich* zur Ausweisung des Teilbereiches Personalentwicklung – unter Verschlagwortungen wie „Professionalität" bzw. „Professionalisierung des Schulpersonals", „Erhalt und Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen" oder im Kontext von „schulischen Arbeitsbedingungen" - jeweils noch weitere Dimensionen bzw. Merkmalsfelder, die inhaltlich den Gegenstandsbereich der Entwicklung schulischen (Lehrkräfte) Personals berühren (vgl. dazu Abb. 3.2 Konzeptionelle Elemente der Leitbilder schulischer Personalentwicklung in den Qualitätsrahmen der Länder).

Mit Blick auf den quantitativen *Umfang,* den die Ausführungen zur Personalentwicklung jeweils einnehmen (→ Aspekt 2), zeigt sich, dass in den meisten Ländern das Themenfeld etwa eine Seite des Qualitätsrahmens ausmacht, dabei allerdings regelmäßig ergänzt wird durch eine zusätzliche Seite, die den Gegenstandsbereich im weiteren Sinne betrifft (vor allem durch die bereits angesprochenen Ausführungen zur Professionalisierung des Schulpersonals). Solche ein- bis zweiseitigen Ausführungen finden sich in BW, BB, MV, SN und – in etwas verschlankter Form – auch in HB, SH und ST.

NW behandelt hingegen in seinem neu aufgelegten, insgesamt sehr umfangreichen Referenzrahmen Fragen der Personalentwicklung und -professionalisierung besonders ausführlich: Zusammengenommen lassen sich in dem knapp 100-seitigen Dokument in drei Teilbereichen dazu elf Seiten finden; 15 weitere Seiten umfasst der eigenständige Orientierungsrahmen für die Lehreraus- und -fortbildung „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt". Auch in Hamburg werden über den separaten 18-seitigen Referenzrahmen der Ausbildungsabteilung des Hamburger Landesinstituts, in dem die 3. Phase der Lehrerbildung für den laufenden Kompetenzerwerb bzw. für erforderliche Anpassungsqualifizierungen im Schuldienst mit in den Blick genommen wird, differenzierte Ausführungen zur Entwicklung des Schulpersonals veröffentlicht. Der eigentliche Hamburger Orientierungsrahmen erfasst den Gegenstandsbereich aus der Perspektive der schulleitungsbezogenen Verantwortlichkeit zusätzlich auf einer halben Seite. In HE und BE sowie RP existieren mit mehr als 4 (HE) bzw. mehr als 3 Seiten (RP, BE) ebenfalls vergleichsweise umfangreiche Beschreibungen.

Weniger umfassend fällt demgegenüber die Darstellung von Personalentwicklung als Element von Schulqualität in NI und SL aus (hier bleibt es bei jeweils einer halben Seite), auch in BY wird das Einsatzfeld im Bereich der „unterstützenden Personalführung" sehr kondensiert auf einer 1/3 Seite behandelt. In dem insgesamt äußerst knapp gehaltenen zweiseitigen Orientierungsrahmen aus TH kommt der Personalentwicklung keinerlei eigene Darstellung zu, sie wird hier nur in einem Halbsatz beispielhaft als mögliche Einflussgröße auf die Kontextqualitäten von Schule erwähnt.

Der Umfang an Ausführungen zum Gegenstandsbereich Personalentwicklung unterscheidet sich in den Referenzrahmen der Länder erkennbar: Er reicht von der bloß beispielhaften Erwähnung als potenzieller Einflussfaktor auf schulische Rahmenbedingungen bis hin zu einer Gesamtdarstellung der Aus- und Fortbildung schulischen Personals in Form der Veröffentlichung eines eigenen Referenzdokuments.

Eine weitere formale Unterscheidung lässt sich dahin gehend ausmachen, auf welcher *Hierarchieebene des Referenzrahmens* die Ausführungen zur PE enthalten sind (→ Aspekt 3): Während in MV das kombinierte Themenfeld „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung" als einer von sechs Qualitätsbereichen bereits auf der ersten Ebene konzeptualisiert ist und Hamburg sowie Nordrhein-Westfalen mit dem separaten Referenzdokument eine gesonderte Darstellungsebene einführen, wird Personalentwicklung bzw. ihr semantisches Äquivalent in der Hälfte der Länder (BE, BB, HE[6], RP, SL, SN, ST, SH) auf der zweiten Ebene der Merkmalssystematik aufgeführt. In BW, BY, HB und NI sowie in dem allgemeinen Hamburger Orientierungsrahmen sind die Ausführungen zur Personalentwicklung auf einer darunterliegenden (z. T. als Indikatoren- bzw. Aspektebene) bezeichneten, dritten Darstellungsebene zu finden. Der Thüringer Rahmen nimmt insgesamt keine konkrete Zuweisung im Sinne einer Einordnung in eine Gesamtmerkmalssystematik vor, sodass hierzu keine Aussage getroffen werden kann.

Die Sichtbarkeit von Personalentwicklung als Ansatzpunkt für die Qualitätsentwicklung von Schulen ist auch angesichts der Frage, ob diese als eigene *Einflussgröße in einem grafischen Strukturmodell* (→ Aspekt 4) ausgewiesen wird, unterschiedlich stark ausgeprägt: Während dies in BB, MV, NI, NW, RP ganz unmittelbar der Fall ist, führen die Länder HB, HE, SN und HH in den Modelldarstellungen ihrer Referenzrahmen nur die jeweils übergeordnete Qualitätsdimension auf. BE und SH veröffentlichen in ihren Rahmenkonzepten kein Strukturmodell im eigentlichen Sinne, präsentieren aber jeweils eine Übersichtstabelle, innerhalb der Personalentwicklung als Baustein mitaufgeführt wird. Hessen setzt dies[7] in seiner zusätzlich bestehenden Übersichtstabelle in entsprechender Weise um; für BY und SL betrifft dies anstelle des Konstrukts „Personalentwicklung" die dort jeweils zutreffenden Begriffsverwendungen „unterstützende Personalführung" bzw. „Fortbildung". Die Überblicksdarstellung von BW

[6] Im Hessischen Rahmen wird allerdings für die Gesamtanlage betont, dass dem Aspekt der Personalführung und -entwicklung „aufgrund aktueller Entwicklungen und des hohen Bedarfs an Nachwuchskräften eine besondere Bedeutung zu[kommt]; er wird deshalb als eigenständige Dimension im HRS behandelt" (S. 15).

[7] … unter Verweis auf die hohe Bedeutung, die dem Aspekt „Personalführung und Personalentwicklung" zum Veröffentlichungszeitpunkt zukomme und diesem die Behandlung als eigenständige Dimension im Referenzrahmen zuteil werden lasse (S. 15).

enthält ausschließlich die übergeordnete Dimension „Professionalität sichern und weiterentwickeln". In den Rahmendokumenten der Länder ST und TH sind weder Strukturmodelle noch Übersichtsdarstellungen enthalten, sodass sich hier anlagebedingt die Frage eines Einschlusses von PE im Rahmen grafischer Abbildungen nicht stellt.

3.4.2 Inhaltliche Zuschnitte

Im Weiteren werden die Analyseergebnisse berichtet, die ausgehend von den Darstellungen in den Landesreferenzrahmen den Gegenstand der Personalentwicklung in seinen inhaltlichen Zuschnitten als Element schulischer Qualitätsentwicklung kennzeichnen. Dazu werden folgende vier Auswertungsaspekte herangezogen (vgl. Abb. 3.2 Konzeptionelle Elemente der Leitbilder schulischer Personalentwicklung in den Qualitätsrahmen der Länder):

1) Inhaltlich-klassifikatorische Einordnung in das Kategorienraster des Qualitätsrahmens
2) Adressierung von Steuerungsakteuren
3) Ausgewiesene Bestandteile von Personalentwicklung (Kriterien/Indikatoren im Teilkapitel)
4) Im Gesamtkontext des Referenzsystems zusätzlich vorhandene Querverweise

Mit Blick auf die *Einordnung in das Kategorienraster* (→ erster Aspekt) ist erkennbar, dass in der klaren Mehrheit der Länder Personalentwicklung als Führungsaufgabe verstanden und insofern als Handlungsfeld dem Qualitätsbereich des Schulmanagements zugerechnet wird (BY, BE, BB, HB, HH, HE, NW, RP, SL, SN, SH). In Sachsen-Anhalt, wo mit dem Begriff der PE selbst nicht operiert wird, lässt sich der Gegenstandsbereich zumindest ausgehend von den aufgeführten Instrumenten[8] primär dem Bereich des Leitungsgeschehens und Schulmanagements zurechnen. Anforderungen, die sich gezielt auf die Fortbildung des schulischen Personals beziehen, sind in BE, BB, HE, NW, SN, ST und SH jenseits der gewählten Einordnung als Managementaufgabe zusätzlich im Qualitätsbereich der Lehrkräfte professionalität/Professionalisierung zu finden.

Demgegenüber wird Personalentwicklung in zwei Ländern ausschließlich (BW) oder zumindest sehr vordergründig (MV) dem Qualitätsbereich Professionalität/ Professionalisierung zugeordnet, sodass hier im der Dimension des Schulmanagements kaum (MV) bzw. keine Ausführungen (BW) zur Entwicklung des schulischen Personals vorgenommen werden[9]. In Baden-Württemberg mag dies vor allem auf den grund-

[8] Dazu zählen ein Fortbildungsplan, regelmäßige kollegiale Unterrichtsbesuche, Mitarbeitergespräche und individuelle Förderpläne.

[9] In MV stellt PE gemeinsam mit der Lehrerprofessionalität einen eigenen Qualitätsbereich auf oberster Ebene dar (vgl. Abschn. 4.1).

sätzlichen Umstand zurückführbar sein, dass die Qualitätsdimension „Schulführung und Schulmanagement" erkennbar zugeschnitten ist auf Anforderungen, die rein die Schul- und Unterrichtsentwicklung betreffen. Niedersachsen zählt im Rahmen seiner Einordnung Fragen der Personalentwicklung zum Themenfeld „Ziele und Strategien der Schulentwicklung" und hier zum Teilbereich „Berufliche Kompetenzen", ebenfalls also nicht zum Qualitätsbereich „Leitung und Organisation". Eine eigene Dimension zur Lehrkräfte-Professionalität ist in der Struktur des Niedersächsischen Orientierungsrahmens aus 2014 nicht enthalten. Im Thüringer Referenzrahmen wird infolge der Kompaktdarstellung des Rahmens als kommentiertes Modell (vgl. Thiel und Tarkian 2019) insgesamt keine explizite Zuordnung des Gegenstandsbereichs PE zu einem Inhaltsfeld von Schulqualität vorgenommen, sodass für diesen Auswertungsaspekt keine Aussage getroffen werden kann.

Ausgehend von der gewählten Subsumptionslogik kann angenommen werden, dass für die Länder, die PE ausdrücklich als Bestandteil des Schulmanagements verstehen, sich eine *Adressierung von Akteuren* (→ zweiter Aspekt) auch unmittelbar auf die Person des Schulleiters bzw. - in erweiterter Ausweisung – auf die Schulleitung bezieht. Die entsprechenden Auswertungen dazu bestätigen, dass in der Tat in der Mehrzahl der Referenzrahmen der Schulleiter/die Schulleiterin oder die Schulleitung explizit als Verantwortlicher für das Aufgabenfeld der Förderung und Entwicklung des Schulpersonals einschließlich der Umsetzung von lehrkräftebezogenen PE-Maßnahmen angesprochen wird. In BY, HH, HE, RP ist dies quasi ausschließlich der Fall; in HE, NW, RP, SL und SH wird die Schulleitung dabei jenseits der damit verbundenen Aufgaben als Führungskraft zusätzlich auch hinsichtlich einer erforderlichen Weiterentwicklung ihres eigenen Kompetenzprofils adressiert. Für das Saarland ist sie explizit mit Blick auf die erwartete Erweiterung ihrer fachlichen, pädagogischen, methodischen und medienpädagogischen Kenntnisse angesprochen; in Hessen werden für die Umsetzung und eine Erfolgsbewertung beständiger Schulleitungs-Qualifizierungen auch verschiedene konkrete Anhaltspunkte und Bewertungskriterien aufgeführt. So wird z. B. erwartet, dass sich Fortbildungen für Schulleitungen am Anforderungsprofil für die Schulleitungsarbeit sowie an den Arbeitsschwerpunkten gemäß Schulprogramm orientieren, Leitungsfeedback eingeholt und professionelle externe Hilfe (Beratung, Supervision, Coaching) in Anspruch genommen wird. Positive Resonanz aus Kollegium und Schulgemeinschaft sowie durch dienstliche Vorgesetzte (bei Jahresgesprächen) soll als Erfolgsmaßstab für die Bewertung der wahrgenommenen Entwicklungsleistungen dienen.

In den Referenzrahmen der Länder BW, BE, BB, HB, NW, NI[10], SH, SL, SN und ST werden neben der Schulleitung auch die Lehrkräfte selbst ausdrücklich als zuständige Akteure angesprochen, wobei sich ihre Verantwortung erwartungsgemäß auf den Bereich der Entwicklung ihrer individuellen Professionalisierung respektive

[10] So den Ausführungen zum PE-benachbarten Teilbereich (4.3.2 Fort- und Weiterbildung) zu entnehmen.

der Erweiterung ihrer Kompetenzen durch die Wahrnehmung entsprechender Qualifizierungsangebote bezieht. Dabei wird mitunter auch die Weitergabe von Lerninhalten in das Kollegium hinein als ihre Aufgabe eingeschlossen (SN, ST, MV) oder auf die erwartete Einholung (BY) bzw. Nutzung von Individualfeedback im Anschluss an Entwicklungsgespräche (BW) hingewiesen. Die Schulleitung ist demgegenüber vornehmlich in ihrer (Gesamt-) Zuständigkeit als Managerin einer systematischen Entwicklung und Förderung des Personals (BW, BE, BB, HB), bei der Erstellung von PE-Konzepten, Förderplänen oder Fortbildungskonzepten (SN, ST, NW) und teilweise auch als Verantwortliche für das Controlling, die Dokumentation und Würdigung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen sowie die Umsetzung des Gelernten (HB[11]) benannt. Zum Teil wird sie auch mit Blick auf ihre Vorbildfunktion und Fürsorgepflicht, einschließlich der Würdigung von Leistungen und Gewährung von Gratifikationen adressiert (BY, BB, SH und HH[12]) oder hat dafür Sorge zu tragen, dass die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte auf der Grundlage standardisierter Festlegungen erfolgt (NW, unter Verweis auf den zusätzlich existierenden Orientierungsrahmen).

In den PE betreffenden Ausführungen des Qualitätsrahmens von MV ist weder der Schulleiter noch die Schulleitung als erweiterter Führungskreis explizit adressiert. Stattdessen wird die Zuständigkeit hier primär auf die Schule als verantwortliche Handlungseinheit sowie auf die Lehrkräfte/Lehrerschaft zwecks Wahrnehmung von Maßnahmen der Qualifizierung und Kooperation sowie der Entwicklung eines Fortbildungs- und Beratungskonzepts bezogen. Auch im Niedersächsischen Orientierungsrahmen ist die Schulleitung nicht ausdrücklich als Steuerungsakteur angesprochen. Eine Adressierung erfolgt hier vordergründig mit Blick auf das pädagogische Personal im Gesamten.

Die Schule als korporativen Akteur im Zusammenhang mit PE anzusprechen, ist in einigen Ländern – dann allerdings ergänzend zu vorhandenen Direktadressierungen der Schulleitung und/oder Lehrerschaft – vor allem mit Blick auf allgemeinere Aufgaben üblich. Dazu zählen etwa die Sicherstellung von nötigen Rahmenbedingungen für PE (BB) oder die Erfassung der bestehenden Situation an der Schule mit Blick auf die im Rahmendokument aufgeführten „Merkmale als Anhaltspunkte" (HB). Aber auch mit Bezug auf die Erstellung eines gemeinsamen Fortbildungskonzepts bzw. der schulischen Fortbildungsplanung oder bei der Umsetzung von SchiLf-Veranstaltungen wird mitunter die gesamte Schule als Handlungseinheit (mit)angesprochen (NW, RP, SL, ST).

Hinsichtlich der Frage, welche *Bestandteile* ausgehend von den unmittelbar im PE-Kapitel aufgeführten Kriterien/Indikatoren zum Handlungsfeld gezählt werden (→ dritter Aspekt), fällt auf, dass teilweise im Vorfeld einer Operationalisierung zunächst eine allgemeine konzeptionelle Rahmung des Gegenstandsbereichs vorgenommen wird:

---

[11] So den Ausführungen zum PE-benachbarten Teilbereich (4.5.2 Professionalisierung) zu entnehmen.

[12] So den Ausführungen zum PE-benachbarten Teilbereich (1.3.1 Personalführung) und 3.5.2 (Zufriedenheit mit der Schulleitung) zu entnehmen.

Hier werden einleitend Aussagen zum Zweck und Mehrwert sowie zu den gewünschten Grundsätzen und Bezugspunkten von PE getroffen, dies teilweise unter Bezugnahme auf schulrechtliche Normen oder unter Zuschnitt auf differentielle Zielgruppen (siehe hierzu insbesondere die Ausführungen im Hessischen Referenzrahmen).

Weitere Besonderheiten
In den Referenzrahmen aus Bremen und Mecklenburg-Vorpommern sind speziell Teams und Gremien/Konferenzen als zuständige Instanzen für die Abstimmung von Fortbildungsinhalten und die Reflexion des professionellen Handelns benannt. Berlin, Bremen und Hessen adressieren im Zusammenhang mit Personalentwicklungsaufgaben neben innerschulischen Verantwortlichen auch außerschulische Akteure: Während Berlin die Schulaufsicht als zuständige Ebene für die Unterstützung und Beratung der Schule bei der Personalentwicklung benennt, wird in Bremen das Landesinstitut LIS als Ansprechpartner für die Lehrkräfte-Fortbildung aufgeführt. Im Hessischen Referenzrahmen wird der Schulleitung für die Umsetzung von Personalentwicklung (ohne weitere Konkretisierung) externe Unterstützung zugesagt.

Dem Thüringischen Qualitätsrahmen lässt sich im Kontext seiner Ausführungen zu Personalentwicklung insgesamt keine Adressierung von Akteuren entnehmen.

Als konkrete Instrumente und Maßnahmen, die im Zusammenhang mit Personalentwicklung erwartet werden, sind insbesondere folgende Elemente erfasst:

3.4.3 Entwicklungskonzept und Fortbildungsplanung

Ein Personalentwicklungs-Konzept als solches wird explizit als Grundlage für die schulische PE in den jeweiligen Kapiteln von Berlin, Hessen und Sachsen benannt, wobei der Hessische Referenzrahmen im Weiteren mit Blick auf die Umsetzung des Konzepts eine Vielzahl möglicher Anhaltspunkte als Praxishilfen dafür benennt und daran anknüpfend aufzeigt, woran eine gelungene PE erkennbar ist. Eine periodische Überprüfung und Überarbeitung des Konzepts ist entsprechend vorgesehen. Sachsen stellt nicht im PE-betreffenden Kapitel selbst, aber direkt in der Einleitung zu seiner Kriterienbeschreibung unter Verweis auf das Schulgesetz fest, dass ein entsprechendes PE-Konzept für die Schulen verbindlich zu erstellen und von der Schulleitung zu verantworten ist. In Bremen wird darauf hingewiesen, dass die schulische Personalentwicklung sich an den Schwerpunkten des Schulprogramms orientieren und die dort beschriebenen Ziele in PE-Maßnahmen abbilden soll; ein Personalentwicklungskonzept

als solches wird für den Stadtstaat im Kontext der Festlegung von innerschulischen Aufgabenverteilungen als Bezugspunkt erwähnt[13].

Häufiger als die Erwartung eines Personalentwicklungskonzepts als Ganzem findet sich in den Ländern innerhalb des PE-Kapitels der Anspruch nach einem Fortbildungskonzept bzw. einer Fortbildungsplanung (BW, BY, BE, HH, MV, RP, SL[14], SN[15], ST), zu der zumeist auch Anforderungen in Bezug auf ihre Gestaltung gestellt werden. Dazu zählt etwa, diese auf Basis der schulischen Entwicklungsziele anzupassen (BW, BY[16]) bzw. relevante pädagogische Handlungsfelder zu bedienen (BW, BE, MV) oder bildungspolitische Rahmensetzungen zu berücksichtigen (BW), eine regelmäßige Überprüfung/Aktualisierung vorzunehmen (HH) oder sie als Grundlage für Beratungsgespräche mit den Lehrkräften zur Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen heranzuziehen bzw. im Gesamtkollegium gemeinsam Schwerpunktsetzungen zu gestalten (BE, RP). In BY, HH, RP, SN und ST sind Anforderungen im Zusammenhang mit einem Fortbildungskonzept explizit als Aufgabe der Schulleitung aufgeführt.

Auch ausgehend von den Ausführungen des Niedersächsischen und Hessischen Referenzrahmens, des Bremer wie des Schleswig-Holsteinischen Orientierungsrahmens ist die Erstellung eines Fortbildungskonzepts vorgesehen – hier sind diesbezügliche Erwartungen in PE-benachbarten Teilbereichen wie „Fort- und Weiterbildung“ oder „Professionalisierung“ enthalten[17]. Für Bremer Schulen ist eine Fortbildungsplanung Teil des Schulprogramms. Es soll terminiert sein, Priorisierungen enthalten, ausgehend von den Schwerpunktsetzungen der Fach-, Lernfeld- und Jahrgangskonferenzen und bildungspolitischen Rahmensetzungen relevante schulspezifisch-pädagogische Handlungsfelder bedienen und regelmäßig überprüft werden. Alle Lehrkräfte haben sich mindestens 30 h pro Schuljahr weiterzuqualifizieren, die Schulleitung soll die Umsetzung des Gelernten sichern. Der Brandenburgische Rahmen, der die Fortbildungsplanung gleichermaßen separat behandelt[18], weist die Entwicklung der dazugehörigen

[13] Zu finden nicht im PE-Teilkapitel selbst, sondern in Abschn. 1.5.2 zu „Kompetenzen und Aufgabenverteilung“.

[14] Im Saarländischen Orientierungsrahmen werden keine Anforderungen oder Erwartungen im eigentlichen Sinne kommuniziert, sondern es wird in offener Weise dargestellt, was Anhaltspunkte für die Fortbildung der Einzellehrkräfte bzw. für die Fortbildungsschwerpunkte der Schule sein können.

[15] In Sachsen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Einrichtung eines Fortbildungskonzepts für alle Schulen verbindlich ist.

[16] Die Legende zum Bayerischen Qualitätstableau enthält zudem in Kapitel S. 8 „Systematisches Monitoring“ den Hinweis, dass auch schulinterne Lehrerfortbildungen zur Unterrichtsentwicklung zur Planung zählen.

[17] Im Hessischen Referenzrahmen finden sich Hinweise zum Fortbildungsplan über zahlreiche Kapitel hinweg.

[18] Zu finden unter QM 5.2. Fortbildung und Fortbildungsplanung.

Grundsätze explizit als Aufgabe der Lehrkräftekonferenz aus. Die fachlichen Schwerpunkte sind im Weiteren ebenfalls über die Fach-, Abteilungs- und Jahrgangsstufenkonferenzen ausgehend vom Schulprogramm zu bilden und der Fortbildungsbedarf regelmäßig unter Berücksichtigung der Wünsche aus dem Kollegium zu ermitteln. In Nordrhein-Westfalen wird die Fortbildungsplanung ebenfalls in einem benachbarten Teilkapitel als gemeinsame Aufgabe von Schulleitung und der Schule als korporativem Akteur behandelt; dabei ist die Planung am Schulprogramm wie an Evaluationen zu orientieren. Für den Schulleiter ist der Auftrag eingeschlossen, die Rolle des Fortbildungsbeauftragten zu übernehmen oder diese zu delegieren. In Baden-Württemberg stellt eine koordinierte Fortbildungsplanung einen Referenzpunkt (Qualitätsstandard) zur Sicherung und Entwicklung von Professionalität dar und bildet als solchen einen zweiten Indikator neben einer systematischen Personalentwicklung und -förderung. Dort ist spezifiziert, dass diese mittel- bzw. langfristig anzulegen und mit festgelegten Zuständigkeiten zu versehen ist.

3.4.4 Fortbildung

Für den *Bereich der Fortbildung* selbst werden innerhalb der Ausführungen zur PE häufig Erwartungen an die Angebote bzw. -inhalte von Fort- oder auch Weiterbildung kommuniziert (BW, BY, BE, BB, HH, MV, NW, SH, SN). Dazu zählt häufiger, dass die aktuellen Schulentwicklungsziele bzw. Schwerpunkte des Schulprogramms oder „relevante pädagogische Handlungsfelder“[19] die Grundlage bilden (BW, BE, HH, BY, MV, SH) oder dass neben schulischen Erfordernissen auch individuelle Wünsche der Lehrkräfte bedarfsgerecht berücksichtigt werden (BY, BE, SH). Zum Teil wird dabei auch die Initiierung/Aktivierung professioneller Weiterentwicklung bei Lehrkräften bzw. eine Ermöglichung und Unterstützung zur Fortbildungsteilnahme als Aufgabe der Schulleitung eingefordert (BW, BE, BB[20], HH, NW). In anderen Fällen wird der Wunsch betont, dass ein Transfer neuer Wissensbestände und Kompetenzen aus Fortbildungen in die Gesamtorganisation hinein erfolgt (BE, MV, RP, SL, SN, SH[21]). In Hamburg und Bremen ist explizit auf die (regelmäßig vorzunehmende) Überprüfung einer Passung zwischen den Qualifikationen, persönlichen Stärken und Zielsetzungen der Mitarbeiter und den institutionellen Erfordernissen und Schulentwicklungszielen als Schulleitungsaufgabe hingewiesen. Für Nordrhein-Westfalen gilt ausdrücklich, dass Lehrkräfte

[19] MV definiert diese als die Bereiche Integration, Längeres gemeinsames Lernen, Binnendifferenzierung, individuelle und Förderdiagnostik sowie Hochbegabtenförderung, Beurteilung und Klassenführung.

[20] Weitere Erwartungen zur Umsetzung von Fortbildungen finden sich im Brandenburger Orientierungsrahmen unter QM 5.2

[21] Hier erfasst im benachbarten Qualitätsbereich V „Professionalität und Zusammenarbeit“

ihre Kompetenzen auf der Basis des zusätzlich veröffentlichten Orientierungsrahmens „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt" und dabei vordergründig im Team und schulintern sowie auf Basis digitaler Angebote weiterentwickeln sollen. In Sachsen wird zur Sicherung nachhaltiger Bildung auch eine Überprüfung und Dokumentation der umgesetzten Fortbildungsmaßnahmen angeregt.

3.4.5 Mitarbeitergespräche, Leistungsfeedback und Unterrichtsbesuche

Als weitere in Einsatz zu bringende Instrumente und Maßnahmen werden in der Mehrzahl der Referenzrahmen *Mitarbeitergespräche bzw. Mitarbeiter-Vorgesetzten-, Jahres- oder Personalentwicklungsgespräche* genannt (BW, BY, BE, BB, HB, HE, MV[22], SN, ST) und/oder es sind Formate einer regelmäßigen Leistungsrückmeldung/Individualfeedback der Schulleitung an Lehrkräfte vorgesehen (BW, BB, HH, NW, RP, SH[23]), die in einer organisationsorientierten Lesart als funktionales Äquivalent verstanden werden können. Dabei werden ausschließlich in Bayern, Bremen, Hessen und Sachsen als obligatorische Bestandteile der Mitarbeitergespräche zusätzlich *Zielvereinbarungen* explizit mitgenannt. In Hessen ist vermerkt, dass die Umsetzung der dabei getroffenen Vereinbarungen zu überprüfen ist und aus den Ergebnissen Konsequenzen gezogen werden sollen.

Unterrichtsbesuche bzw. -hospitationen, die üblicherweise als Basis entsprechender Gespräche dienen, werden explizit in den Ausführungen der Länder BE, BB, HH, MV[24] und NW als leitungsseitig einzusetzende Verfahren erwartet; in Berlin ist der Besuch und eine darauf aufbauende Beratung auch speziell mit Blick auf die Lehramtsanwärter aufgeführt. Ein einigen weiteren Ländern sind Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung ebenfalls im Referenzrahmen genannt, allerdings nicht im Bereich der Personalentwicklung, sondern an einer anderen Stelle, so etwa in Schleswig-Holstein (hier zum Teilbereich der Unterrichtsentwicklung gehörig) und in Rheinland-Pfalz (dem Bereich „Unterrichtsentwicklung als Führungsaufgabe" zugeordnet). In Brandenburg sind Unterrichtsbesuche an mehreren Stellen des Orientierungsrahmens zusätzlich aufgeführt, da sie als Quelle zur Bewertung verschiedener Qualitätsmerkmale im Rahmen von Evaluationen herangezogen werden sollen. In BY, HE und ST werden keine schulleitungsseitigen Unterrichtsbesuche genannt, hingegen *kollegiale Hospitationen* innerhalb der Lehrerschaft erwartet. NW erwartet diese zusätzlich zu den Unterrichtsbesuchen der Schulleitung und weist darauf hin, dass auch die Bildung professioneller Lerngemeinschaften und kollegiale Fallberatung durch die Schulleitung zu fördern ist.

[22] Hier erfasst im benachbarten Qualitätsbereich 4 „Schulmanagement"

[23] Hier erfasst im Bereich III.2 „Unterrichtsentwicklung"

[24] Hier erfasst im benachbarten Qualitätsbereich 4 „Schulmanagement"

Ausgehend von ihrer Funktion als peer reviews oder Instrument der Einarbeitung für neue Lehrkräfte werden die kollegialen Unterrichtsbesuche allerdings ebenfalls nicht im Bereich der PE, sondern an anderer Stelle des Referenzrahmens aufgeführt.

In einigen Ländern ist die Durchführung, das Einholen und die Nutzung von *Individualfeedback* gezielt als Aufgabe der Lehrkräfte ausgewiesen und wird als solche entweder unmittelbar im einschlägigen Handlungsfeld genannt (BY) oder als Qualitätsindikator neben der Personalentwicklung und -förderung aufgeführt, mit dem Ziel, dass diese gemeinsam auf den Qualitätsstandard der Sicherung und Entwicklung von Professionalität einzahlen (BW).

3.4.6 Auswahl und Einsatz von Personal

In den Referenzrahmen der Länder BW, BY, BE, BB, HE, NW, RP, SH wird im Themenbereich der Personalentwicklung auch die Auswahl, z. T. auch der Einsatz von Personal behandelt. Während dabei in Schleswig-Holstein allgemein ein professionelles, zielführendes Personalauswahlverfahren als Schulleitungsaufgabe benannt ist und Berlin die Personalauswahl an ein PE-Konzept koppelt, weist Hessen auf die Gesamterfordernis zur professionellen, systematischen und bedarfsgerechten Personalgewinnung, -auswahl und -ausbildung hin und zeigt im Weiteren mehrere Anhaltspunkte auf, wie Schulleitung dies sicherstellen und den diesbezüglichen Erfolg messen kann. Weiter heißt es, dass bei der vorausschauenden Planung neben schulischen auch (sofern möglich) persönliche Bedürfnisse der Lehrkräfte zu berücksichtigen sind. Auch in Baden-Württemberg und Bayern sowie in Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen wird mit Blick auf die innerschulische Aufgabenzuteilung oder die Bildung schulischer Schwerpunktsetzungen die Erwartung betont, personenindividuelle Aspekte der Lehrkräfte, wie ihre Fähigkeiten, Lebenslagen und Interessen, zu berücksichtigen.

Im Brandenburger Orientierungsrahmen, wo Personalentwicklung und Personaleinsatz ein gemeinsames Handlungsfeld bilden, erfolgt zudem der spezifische Hinweis, einen fachfremden Einsatz von Lehrkräften zu vermeiden bzw. im Falle eines fachfremden oder schulformfremden Einsatzes begleitend zu qualifizieren und zu unterstützen. Fachfremdes Personal gezielt zu unterstützen, soll auch ausgehend von den Ausführungen in Nordrhein-Westfalen erfolgen, hier explizit durch die Fachlehrkräfte aus dem Kollegium. Zugleich wird im Kontext der Personalauswahl auf das Ziel einer Gleichstellung sowie der Berücksichtigung (inter)kultureller Aspekte hervorgehoben. In Bremen ist fachfremder Einsatz in einem Nebenkapitel als eigener Anlass für Fortbildungsangebote genannt und als solcher entsprechend im PE-Konzept und Fortbildungsprogramm zu berücksichtigen; auf eine Unterstützung durch Fortbildungsangebote des LIS wird hingewiesen.

Auch Rheinland-Pfalz benennt Grundsätze für die Personalauswahl (wie die nötige Passung von Qualifikation und Eignung mit der schulischen Qualitätsarbeit). Fragen

zum Einsatz der Lehrkräfte werden hier jenseits des PE-Bereichs separat als Aufgabe des Schulmanagements beschrieben.

3.4.7 Einarbeitung und Leistungswürdigung

Die Einführung/Einarbeitung und Integration bzw. Begleitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zählt in BW, BY, BE, BB, NW, SN, SH, RP als Aufgabe ebenfalls mit zum Handlungsfeld der Personalentwicklung. In BE, HE und SH ist in diesem Zusammenhang speziell auch die Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst angesprochen.

Aufforderungen zur leitungsseitigen Würdigung bzw. Anerkennung von Leistung und Erfolgen der Lehrkräfte finden sich in BY, SH sowie in BB (hier soll dies auch institutionalisiert werden). Auch in HH wird zur gezielten Anerkennung/Wertschätzung ihrer Arbeitsleistung aufgerufen, dies ist hier allerdings im benachbarten Bereich der Personalführung sowie im Teilkapitel „Zufriedenheit mit der Schulleitung" genannt.

Weitere Einzelhinweise

In Bayern sind Schulleitungen aufgerufen, Unterstützungsangebote für die Bearbeitung von berufsrelevanten Problemen zur Verfügung zu stellen. Auf die Förderung von Mobilität, individueller Karriereplanung und der Möglichkeit zur Nutzung von Praktika durch Lehrkräfte wird speziell in Hamburg und Brandenburg hingewiesen. In Hessen ist im Zusammenhang mit der Begleitung von Lehrkräften die Förderung von Mentoring und eine spezifische Unterstützung von Frauen bei der Übernahme von Leitungsaufgaben eingefordert. Die Legende zum Bayerischen Qualitätstableau enthält den Hinweis, dass ein Feedback zur Wirksamkeit der eingeführten Verfahren durch die Schulleitung erfolgen soll.

Als weiterführende *Querverweise* (→ vierter Aspekt) - neben den bereits benannten, die sich auf Ausführungen zu PE-Instrumenten in einschlägigen benachbarten Kapitelteilen beziehen – lassen sich in einigen Ländern Erläuterungen zum Gegenstandsbereich von Personalentwicklungen im Gesamtzusammenhang der Referenzrahmen finden, mit denen Aussagen zum Stellenwert oder zu Akzentuierungen von PE oder auch zu konzeptionellen Verbindungen zwischen PE und weiteren Qualitätselementen getroffen werden.

So ist beispielsweise im Referenzdokument von BW (hier in einem integrierten Glossar) eine Definition von Personalentwicklung enthalten, die letztlich eine rahmengebende Funktion entfalten soll für die Bestandteile, die im Inhaltsteil zum PE-Bereich referiert werden. Hierzu heißt es, dass Personalentwicklung „alle Aktivitäten rund um die Auswahl, Laufbahnplanung und Fortbildung der Lehrkräfte, der Schulleitung sowie des nicht lehrenden Personals [einschließt]. Hierbei stehen insbesondere Maßnahmen

zur Erhaltung und Weiterentwicklung fachlicher und überfachlicher Qualifikationen und Kompetenzen im Vordergrund.“ Berlin definiert demgegenüber in noch etwas erweiterter Form, dass „Personalentwicklung als wesentlicher Bestandteil professionellen Leitungshandelns .. gezielte Personalauswahl, adäquater Personaleinsatz zur Sicherstellung und Entwicklung des Unterrichts, kompetente Personalführung in der Schule und eine an den Entwicklungszielen der Schule ausgerichtete Aus-, Fort- und Weiterbildungsplanung [bedeutet]“.[25]

Für Hessen wird darauf hingewiesen, dass Personalentwicklung seine Bedeutung als Einsatzfeld vor allem im Kontext erweiterter Gestaltungsspielräume von Schulen erhält. In Abschnitt 5.2 ist zudem für das Schulprogramm der Anspruch formuliert, dass Entwicklungsziele für PE enthalten sind. Hamburg betont die Relevanz von Personalentwicklung nicht über eine Ausweisung in seinem Strukturmodell zur Schulqualität, erläutert aber, dass der Gesamtzweck des Hamburger Orientierungsrahmens an sich u. a. darin besteht, „Anregungen für die Personalentwicklung zu liefern“.[26]

Zudem werden in einzelnen Ländern wie Berlin und Brandenburg Verbindungen zwischen dem obligatorisch zu erstellenden und fortzuschreibenden Schulprogramm und Fragen der Personalentwicklung dahin gehend hergestellt, dass Entwicklungsziele für die schulische PE Bestandteile des Schulprogramms bilden sollen. Weitere Hinweise auf Querverweise sind Abb. 3.2 *Konzeptionelle Elemente der Leitbilder schulischer Personalentwicklung in den Qualitätsrahmen der Länder* zu entnehmen.

3.5 Zusammenfassung

Die Auswertung der in den Referenzrahmen enthaltenen Darstellungen zu Personalentwicklung als Handlungsfeld schulischer Qualitätsentwicklung zeigt, dass in einem überwiegenden Teil der Länder eine Übereinstimmung zur grundsätzlichen Einordnung des Gegenstands besteht. PE wird in fast allen Fällen als Merkmal von Schulmanagement bzw. als Element schulischen Führungshandelns verstanden; insofern sind auf der Basis von (allerdings im Umfang stark variierenden) Anforderungen zur Ausrichtung und Gestaltung des Handlungsbereichs in den meisten Fällen auch explizit der Schulleiter/die Schulleiterin bzw. der Kreis der erweiterten Schulleitung als Verantwortliche adressiert. Mit Blick auf die Wahrnehmung von Qualifizierungsangeboten, teilweise auch in Bezug auf einen Transfer der Lerninhalte in die Schulgemeinschaft hinein, werden daneben vielfach auch die Lehrkräfte selbst als Akteure zur Sicherung von Professionalisierungszielen mitangesprochen. Dies erfolgt allerdings schwerpunktmäßig in PE-benachbarten Qualitätsbereichen, in denen Erwartungen an die Professionalität der Schulgemeinschaft ergänzt bzw. vertieft werden.

[25] Berliner Handlungsrahmen, S. 30.

[26] Hamburger Orientierungsrahmen, S. 11.

Einzelne Länder wie MV oder NI setzen mit ihrer direkten Zuordnung von Personalentwicklung als Bestandteil des Kapitels zur Lehrerprofessionalität bzw. zur Schulentwicklung und einer insgesamt deutlich weniger schulleitungszentrierten oder sogar vordergründigen Ansprache der Lehrerschaft/Schulgemeinschaft in dieser Hinsicht eine etwas stärkere Akzentuierung. In den hierbei vorgenommenen Ausführungen wird auch entsprechend eine partizipative, ausdrücklich auch an den Bedarfen der Lehrkräfte ausgerichtete Entwicklung von Planungsleistungen wie die gemeinsame Erstellung von Fortbildungs- und Beratungskonzepten betont bzw. die Bereitschaft und Motivation der Lehrkräfte zum berufsbegleitenden Lernen als erfolgskritisches Element der Entwicklungsarbeit herausgestellt, für die Anreize geschaffen werden sollen. Die Schulleitung ist demgegenüber hier kaum explizit als Steuerungsakteur mit spezifischen Leitungsaufgaben bei der Umsetzung von PE adressiert.

Während PE in einigen Fällen ausdrücklich als Bestandteil des Qualitätsentwicklungszyklus im Zusammenhang mit einem entsprechenden Strukturmodell ausgewiesen wird, sodass ihre zentrale Funktion für eine dauerhafte Sicherung von Unterrichtsqualität (vgl. Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin 2020) unmittelbar erkennbar wird, verbleibt sie in den anderen Fällen, in denen ein solches Modell existiert, ausgehend von ihrer Einordnung auf zweiter oder dritter Ebene der Referenzrahmen als nicht direkt sichtbares Element unterhalb der ausgewiesenen Ebene der Qualitätsdimension.

Deutlichere inhaltlich-konzeptionelle Unterschiede bestehen zwischen den Ländern mit Blick auf die Frage, welche Instrumente und Verfahren jeweils als feste Bestandteile schulischer PE-Arbeit über die Referenzrahmen eingefordert werden und inwieweit damit spezifische (Gestaltungs-)Ansprüche an ihren Einsatz verbunden sind. Während in einigen Ländern hierzu insgesamt relativ wenige An- und Vorgaben existieren, erfolgt in anderen Konzepten eine vergleichsweise tief gehende Operationalisierung, die über die Benennung verschiedener Instrumente und Verfahren hinaus auch spezifische Qualitätsanforderungen an diese enthält. In einzelnen Fällen ist diese sogar bis hin zur Check-List in Form von aufschließenden Fragen heruntergebrochen, mittels derer die schulischen Akteure mit konkreten Erwartungen hinsichtlich definierter Schritte/Handlungsweisen und sogar einer anschließenden Erfolgskontrolle konfrontiert werden.

Während ein übergeordnetes Personalentwicklungskonzept in theoretischer Perspektive als Angelpunkt einer fundierten Ausrichtung und koordinierter PE-Maßnahmen auf Organisationsebene entsprechende Bedeutung erfährt, so wird dieses landespolitisch nur in einem Drittel der Länder über die Referenzrahmen vorausgesetzt und dort nur im Einzelfall weiter spezifiziert. Ein Fortbildungskonzept bzw. eine Fortbildungsplanung ist demgegenüber als Grundlage für die Einleitung und Umsetzung konkreter Bildungsmaßnahmen in allen Referenzdokumenten außer dem Thüringer Qualitätsrahmen, der infolge seines Zuschnitts als kommentiertes Modell insgesamt keine Angaben zur schulischen Fort- und Weiterbildung beinhaltet, klar vorgesehen. In der Hälfte der Länder bildet die Fortbildungsplanung einen unmittelbaren

Bestandteil der Darstellungen zum PE-Kapitel, in dem anderen Teil finden sich entsprechende Ausführungen in Qualitätsbereichen wie „Professionalität“ oder „Ziele und Strategien der Schulentwicklung“. Dieser Umstand scheint mit der mal stärker, mal weniger stark betonten Brückenfunktion zwischen den schulischen Entwicklungszielen bzw. der Schulprogrammarbeit auf der einen und der Erwartung an eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte auf der anderen Seite zu korrespondieren. Als beanspruchte Konzeptionselemente der Fortbildungsplanung wird insgesamt mehrfach eine systematische, mittel- bis langfristige Ausrichtung mit festgelegten Zuständigkeiten bei kontinuierlicher Anpassung genannt, wobei die Schulleitung in federführender Verantwortung steht, die konkrete Erstellung der Planungsschwerpunkte aber unter Einschluss der schulischen Konferenzen oder sogar durch die gesamte Schulgemeinschaft erfolgen sollte. In einigen Fällen ist auch die Schulleitung selbst als Adressat im Hinblick auf eine regelmäßige Erweiterung ihrer Kompetenzen mitangesprochen.

Anforderungen, die mit Blick auf die Auswahl bzw. den inhaltlichen Zuschnitt und die Umsetzung von Fortbildungsmaßnahmen gestellt werden, betreffen zumeist den erforderlichen Bezug zu (programmatisch definierten) Zielen der Schule, Ergebnissen aus Evaluationen oder bildungspolitischen Schulsetzungen, beziehen sich in mehreren Ländern aber ausdrücklich auch auf den gleichzeitig zu verfolgenden Anspruch, individuelle Wünsche der Lehrkräfte mitzuberücksichtigen. Die Schulleitung ist regelmäßig dazu aufgerufen, die Wahrnehmung von Fortbildungsmaßnahmen für das Kollegium zu ermöglichen bzw. zu unterstützen. In einzelnen Fällen ist ihre Rolle auch stärker konturiert, etwa wenn sie angehalten ist, die Teilnahme an Fortbildungen zu initiieren bzw. die Lehrkräfte dahin gehend zu aktivieren und (regelmäßig) die Passung zwischen den Kompetenzen und Zielen der Mitarbeitenden und den institutionellen Erfordernissen zu überprüfen und Anpassungen einzuleiten. Dabei findet sich mitunter auch die Festlegung, dass die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen Bestandteil schulleitungsseitigen Controllings ist, von daher regelmäßig von dieser dokumentiert und in ihrer Umsetzung gesichert werden soll; hier wird unter Verweis auf eine gesetzliche Festlegung auch ein Mindestumfang für Qualifizierungen genannt. Mehrfach wird in allgemeiner Form beansprucht, dass innerschulisch ein Austausch über Fortbildungsinhalte erfolgt bzw. Erkenntnisse oder neue Kompetenzen in schulische Arbeitszusammenhänge eingehen sollen. Insgesamt bleibt aber festzuhalten, dass in den Rahmenkonzepten mit Blick auf die leitungsseitige Sicherung von Fortbildungsergebnissen, die einer Weiterentwicklung von Unterricht dienen, kaum Ansprüche an Überprüfungsroutinen erhoben werden.

Hinsichtlich der Festlegung von inhaltlichen Erwartungen an die (Weiter-)entwicklung von Kompetenzen der Lehrkräfte zur Sicherung und Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen stechen sicherlich Hamburg und Nordrhein-Westfalen mit ihren eigenständigen Qualitätsrahmen für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung hervor. Nordrhein-Westfalen hat hier im Jahr 2020 eine spezifische Lösung zur Darstellung von Kompetenzerwartungen geschaffen, die es erlaubt, konkrete Vorgaben kommunizieren zu können, ohne den allgemeinen Referenzrahmen zu überstrapazieren und laufend

anpassen zu müssen: Es erfolgt hier im Referenzrahmen ein Verweis auf einen zusätzlich in 2020 neu veröffentlichten Orientierungsrahmen, in dem ein Kompetenzmodell für Lehrkräfte veröffentlicht ist, das sich aktuell auf ein Arbeiten in der digitalisierten Welt ausrichtet. Hamburg geht einen ähnlichen Weg mit seinem Referenzrahmen des Landesinstituts, wohin ebenfalls Anforderungen an die Ausbildungs- wie Anpassungsqualifizierung des Schulpersonals ausgelagert wurden; ein ausdrücklicher Querverweis aus dem regulären Orientierungsrahmen heraus ist hier allerdings nicht eingerichtet.

Ein klar miteinander geteiltes Verständnis besteht offenbar mit Blick auf die erforderliche Umsetzung von Mitarbeitergesprächen bzw. Formaten einer regelmäßigen Leistungsrückmeldung/Individual-feedback der Schulleitung an Lehrkräfte. Diese werden, wenngleich auch in meist voneinander abweichender Kennzeichnung und ohne tiefer gehende Spezifikationen, in fast allen Referenzrahmen genannt. Daran angeschlossene Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Lehrkräften sind hingegen nur in wenigen Einzelfällen fest vorgesehen. Auffällig ist ebenfalls, dass Unterrichtsbesuche durch Schulleitungen nur in einer Handvoll Ländern in den Darstellungen zur PE explizit aufgeführt werden; in den Gesamttexten der Rahmenkonzepte konnten dazu zumindest in sieben Fällen Hinweise gefunden werden. Einzelne Länder benennen stattdessen kollegiale Hospitationen zwischen Lehrkräften als Grundlage zur Weiterentwicklung des Unterrichts.

Die Auswahl, Integration und der Einsatz von Personal wird in der Hälfte der Länder neben den o.g. Konzeptelementen und Instrumenten im Zusammenhang mit der Entwicklung von Lehrkräften offensichtlich unmittelbar mitgedacht, sodass entsprechende Erwartungen oder Anregungen recht häufig in das einschlägige Kapitel zur PE integriert sind. Zum Teil werden Personalplanung und -einsatz dabei gezielt mit Personalentwicklung in einem Kapitel kombiniert. In manchen Fällen sind bei den diesbezüglichen Ausführungen spezifische Gruppen wie schulform- und fachfremdes Personal oder Lehramtsanwärter gesondert berücksichtigt. Entsprechende Hinweise finden sich unabhängig vom Veröffentlichungszeitpunkt der Referenzrahmen in älteren wie auch aktuelleren Dokumenten.

Ausführungen zu (besonderen Unterstützungsbedarfen bei) Quer-/Seiteneinsteigern sind hingegen in keinem der Dokumente explizit enthalten. In Sachsen wird lediglich im Vorwort darauf hingewiesen, dass die Kriterienbeschreibung auch in der Einstiegsqualifizierung für Seiteneinsteiger genutzt werde. Zu der mit Blick auf den Berliner Schulbetrieb formulierten Erwartung der Qualitätskommission, dass bei weiter anhaltendem Bedarf an entsprechenden Schnelleinstiegen „Konzepte der verbindlichen langfristigen Qualifizierung entwickelt und erprobt werden, so dass die Professionalisierung auch quantitativ an die der grundständigen Studiengänge angepasst wird“ (S. 99), sind in den Referenzrahmen insofern bis dato keine Anknüpfungspunkte gegeben. Es wäre im Weiteren zu verfolgen, ob die angeschlossene Konkretisierung „Dazu könnten beispielsweise spezifische Maßnahmen der Personalentwicklung, insbesondere verpflichtende Angebote der fachdidaktischen Weiterqualifizierung in der Berufseingangsphase, entwickelt und an den Schulen implementiert werden“ (ebd.) im Rahmen von Neuauflagen

oder zusätzlichen Orientierungsrahmen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in den Ländern aufgegriffen werden.

Für die vorgenannten PE-Aufgaben werden – neben der mit Abstand am häufigsten genannten Schulleitung und den gerade für die eigene Qualifizierung regelmäßig mitangesprochenen Lehrkräften – nur in wenigen Einzelfällen noch zusätzliche Steuerungsakteure in einer unterstützenden Zuständigkeit adressiert, wie die Schulaufsicht, eine externe Beratung oder das Landesinstitut. Die Fokussierung erfolgt hier also recht klar auf innerschulische Steuerungsakteure. In der Funktion einer Reflexion des beruflichen Handelns oder der Abstimmung von Fortbildungsschwerpunkten sind entsprechend vornehmlich die schulischen Konferenzen/Gremien als ergänzende Zuständige benannt. In einigen Fällen wiederum verbleibt die Adressierung in den Ausführungen des PE-betreffenden Kapitels stark auf der Ebene einer Ansprache der Schule als korporativer Akteur, ohne dass überhaupt klare Einzelzuständigkeiten konkretisiert werden.

Ausgehend von den aufgezeigten Elementen ergeben sich in den Referenzrahmen mancher Länder somit sehr umfassende Leitbilder schulischer Personalentwicklung, die grundsätzliche Ausführungen zur strategischen Konzeption von PE als Element von Schulqualität beinhalten sowie vergleichsweise detaillierte Erwartungen zu einer breiten Palette an Verfahren und Instrumenten unter jeweils spezifischen Adressierungen kommunizieren. Demgegenüber erfolgt in einzelnen Fällen keinerlei konzeptionelle Ausarbeitung von PE im eigentlichen Sinne, bleibt diese weitestgehend auf den Bereich der Fortbildung beschränkt oder erschöpft sich darin, einzelne Elemente ohne weiterführende Erläuterungen oder Anforderungen eher aufzählend zu erfassen. Interessant wäre im Weiteren zu untersuchen, inwieweit die hierzu gefundenen Ausprägungen mit den in anderen Textgattungen vorgenommenen Ausführungen, die länderseitig zur Konzeption von Personalentwicklung existieren (v. a. aus schul- und untergesetzlichen Normen sowie weiteren Konzeptpapieren), miteinander korrespondieren und sich zu kohärenten Gesamtbildern verdichten ließen. Hier wäre also die Annahme zu hinterfragen, ob sich Standards und Anforderungen über ein Land hinweg in vergleichbarer Weise wiederfinden oder ob tendenziell eher eine textgattungseigene denn eine dokumentübergreifende, landesweite Logik von Leitbildern schulischer Personalentwicklung erkennbar wird.

Inwieweit schließlich die Ausführungen zur PE aus den Referenzrahmen (respektive aus den weiteren Konzeptdokumenten) in jeweiliger Form in der schulischen Praxis wahrgenommen werden und hier als handlungsleitende Maßstäbe dienen, ist darüber hinaus eine sehr spannende, aber noch unbeantwortete Frage, die weiterer empirischer Forschung bedarf.

Literatur

Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H. A., & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung. Ausmaß und Voraussetzungen der Datennutzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 17(1), 61–84

Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. überarb. u. aktual. Aufl.). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel

Buchen, J., Horster, L., Pantel, G., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2001). *Personalführung und Schulentwicklung.* Berlin: Raabe

Buhren, C. G, & Rolff, H.-G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim: Beltz

Dobbelstein, P., Groot-Wilken, B., & Koltermann, S. (2017). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 9–11). Münster: Waxmann

Falk, S. (2007). *Personalentwicklung, Wissensmanagement und Lernende Organisation in der Praxis. Zusammenhänge – Synergien – Gestaltungsempfehlungen*. Mering: Rainer Hampp

Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule,* 78(3), 275–293

Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeption. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagsschulen. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11–25). Münster: Waxmann

Holtappels, H. G., & Voss, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur – Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14, S. 247–275). Weinheim: Juventa

Kasper, B. (2018). Schulqualität und Qualitätsrahmen. Die Einzelschule als Adressat bildungspolitischer Entscheidungen ohne Evidenzen? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works' work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 207–222). Münster: Waxmann

Klemm, K. (2019). Seiten- und Quereinsteiger _ innen an Schulen in den 16 Bundesländern. Versuch einer Übersicht (Friedrich-Ebert-Stiftung). http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15305.pdf Zugegriffen: 19. Juli 2021

KMK (2019). Standards für die Lehrerbildung 2019: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Oelkers, J. (2010). Personalentwicklung als Schlüssel zur Schulqualität. Vortrag auf dem 4. Bundeskongress Evangelische Schule am 24. September 2010 im Congress Center Erfurt https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-0000-0001680f965/DillingenSchulleitung.pdf

Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin (2020). Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin. Abschlussbericht der Expertenkommission. Berlin, 7. Oktober 2020 https://www.ipn.uni-kiel.de/en/the-ipn/news/Abschlussbericht.6.10.final.pdf

Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.* Weinheim: Beltz

Schreyögg, A. (2003). Personalentwicklung – was ist das? In A. Schreyögg & H. Lehmeier (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule* (S. 13–31). Bonn: Deutscher Psychologen Verl.

Steffens, U. (2017). Referenzsysteme zur Schulqualität – ein konzeptioneller Ansatz und seine Ausgestaltung. In P. Dobbelstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 13–34). Münster: Waxmann

Steffens, U., & Bargel, T. (2016). Die Diskussion um Schulqualität – Anfänge, Wege und Erträge des „Arbeitskreises Qualität von Schule". In dies. (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 309–347). Münster: Waxmann

Tarkian, J. M. (2020). *Personalentwicklung im Kontext testbasierter Steuerung im Schulsystem. Eine qualitative Studie über Praktiken, Bedingungen und Barrieren schulleitungsseitiger Nutzung von VERA-Arbeiten zur evidenzbasierten Entwicklung des Lehrkräftehandelns* (Diss. FU Berlin) https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/27915

Tarkian, J., Lankes, E.-M., & Thiel, F. (2019a). Externe Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In: F. Thiel et al. (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 105–183). Wiesbaden: Springer VS

Tarkian, J., Riecke-Reulecke, T. & Thiel, F. (2019b). Interne Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In F. Thiel et al. (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 185–229). Wiesbaden: Springer VS

Thiel, F. (2008a). Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession? In Y. Ehrenspeck et al. (Hrsg.), *Bildung – Angebot oder Zumutung?* (S. 211-228). Wiesbaden: VS

Thiel, F. (2008b). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung,* 12(2), 31–39

Thiel, F., & Tarkian, J. (2019). Rahmenkonzepte zur Definition von Schulqualität in den 16 Ländern. In F. Thiel et al (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer VS

Wimmer, B., & Altrichter, H. (2017). Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 207–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Dr. Jasmin Tarkian Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat 331: Lebensbegleitendes Lernen; Allgemeine Weiterbildung

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Testbasierte Schulreform,

Datenbasiertes Schulleitungshandeln, Schulische Personalentwicklung, Erwachsenenbildung, lebensbegleitendes Lernen


cc
BY



4 Personalbezogene Befugnisse von Schulleiterinnen und Schulleitern

Claudia Manuela Schewe und Felicitas Thiel

Die Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich in den letzten zwanzig Jahren deutlich verändert. Die Schulgesetze aller deutschen Länder betonen in den entsprechenden Passagen zur Schulverfassung die Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Qualität der Schule und des Unterrichts und definieren damit (zumindest implizit) auch Personalentwicklung als eine zentrale Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Altrichter und Maag Merki 2016).

Im Folgenden wird zunächst dargestellt inwieweit eine den neuen Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter korrespondierende Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen von der Schulaufsicht auf die Einzelschule erfolgte. In einem zweiten Schritt erfolgt eine beispielhafte Darstellung von Regelungen, die die personalbezogenen Befugnisse betreffen.

4.1 Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen von der Schulaufsicht auf die Einzelschulese

Trotz der herausgehobenen Stellung von Schulleiterinnen und Schulleitern, die die Schule nach innen und nach außen vertreten sollen (Avenarius und Hanschmann 2019) und den damit verbundenen hohen Erwartungen an ihre Tätigkeit verfügen Schulleiterinnen und Schulleiter nicht selbstverständlich über entsprechende Befugnisse

C. M. Schewe (✉) · F. Thiel
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: c.schewe2@fu-berlin.de

F. Thiel
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe,*
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_4

und Gestaltungsmöglichkeiten. Dies ist grundsätzlich der Tatsache geschuldet, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht[1] und Schule schlussendlich Teil der öffentlichen Verwaltung ist (vgl. hierzu ausführlicher Kroupa et al. 2019). Aus der „Verantwortlichkeit der Regierung für die ihr unterstehende Verwaltung"[2] ergibt sich die Notwendigkeit einer Weisungskette „von dem Fachminister über den Leiter der jeweiligen Behörde, den Abteilungsleiter und den Referatsleiter bis hin zu dem ausführenden Beamten" (Schmidt 2018 S. 26). Diese „Notwendigkeit einer Weisungskette" ist im Demokratieprinzip und den damit verbundenen Geboten der Transparenz und der Legitimierung staatlichen Handelns begründet.[3] Schulen sind in diese Weisungskette eingebunden. Lehrkräfte sind überwiegend Beamte. Grundsätzlich sind Schulleiterinnen und Schulleiter ihre unmittelbar Vorgesetzten und die Schulaufsicht ist die dienstvorgesetzte Stelle.

Zwischen Dienstvorgesetzten und Vorgesetzten macht das Beamtenrecht einen deutlichen Unterschied. Die Befugnisse von Vorgesetzten betreffen dienstliche Anordnungen im engeren Sinn, d. h. sie beschränken sich auf den unmittelbaren Tätigkeits- und Aufgabenbereich und beinhalten keine personalrechtlichen Befugnisse. Demgegenüber fallen alle Aspekte des Personalmanagements, der Personalführung und der Personalentwicklung, die sich auf die einzelnen Beamten beziehen, in den Bereich der Dienstvorgesetzten. Dies betrifft Entscheidungen über die „Veränderungen im Beamtenverhältnis wie Abordnungen, Versetzungen oder Beförderungen, aber auch alltägliche Angelegenheiten wie die Gewährung von Urlaub" (Schmidt 2018 S. 27) oder Dienstbefreiungen, aber auch Instrumente der Personalentwicklung wie Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und dienstliche Beurteilungen.

Auch für den Schulbereich gilt, dass die wesentlichen Personalangelegenheiten der Einstellung, Beförderung, Beurlaubung, Versetzung und Disziplinarangelegenheiten traditionell von der staatlichen Schulaufsicht wahrgenommen wurden (Luthe 2003 S. 67). Im Zuge der Erweiterung der Rechte und Pflichten der Schulen wurden inzwischen allerdings Teile der Dienstvorgesetztenaufgaben in die Schulen verlagert und auf Schulleiterinnen und Schulleiter übertragen.

[1] Art. 7 Abs. 1 GG.

[2] § 3 BBG.

[3] „Die verfassungsrechtlich notwendige demokratische Legitimation erfordert eine ununterbrochene Legitimationskette vom Volk zu den mit staatlichen Aufgaben betrauten Organen und Amtswaltern" und „Die Ausübung von Staatsgewalt ist dann demokratisch legitimiert, wenn sich die Bestellung der Amtsträger – personelle Legitimation vermittelnd – auf das Staatsvolk zurückführen lässt und das Handeln der Amtsträger selbst eine ausreichende sachlich-inhaltliche Legitimation erfährt, d. h. die Amtsträger im Auftrag und nach Weisung der Regierung handeln und die Regierung damit in die Lage versetzen, die Sachverantwortung gegenüber Volk und Parlament zu übernehmen" Beschluss vom 05.01.2002 – BVerfGE:107, 59 (87 f.).

Der in der öffentlichen Debatte häufig verwendete Begriff Schulautonomie ist insofern irreführend, als Schulen aus den beschriebenen Gründen keine autonomen Einrichtungen sind und sein können. In den schulrechtlichen Vorschriften, die die Übertragung von Befugnissen der Schulaufsicht auf die Einzelschulen regeln, werden deshalb auch Begriffe wie Eigenverantwortung, Eigenständigkeit, Selbstständigkeit und schulische Selbstverwaltung verwendet (Große 2019, S. 75). Die Übertragung von Dienstvorgesetztenfunktionen bezieht sich immer auf spezifische Aufgabenbereiche. Eine Letztverantwortung der Schulaufsicht ist auch dort gegeben, wo zahlreiche Entscheidungsbefugnisse auf die Einzelschule übertragen wurde.

In den Ländern erfolgte die Verlagerung von Befugnissen der Schulaufsicht auf die Einzelschule zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichem Ausmaß (Altrichter et al. 2016, S. 107). Diese Aufgaben eines Dienstvorgesetzten werden an die Schulleiterinnen und Schulleiter übertragen, teilweise werden die Schulleitungen und schulische Gremien in Entscheidungsprozesse einbezogen (vgl. z. B. bezogen auf Schulqualitätsentwicklung: Kroupa et al. 2019 S. 242–293). Im Einzelnen handelt sich um finanzielle Befugnisse (z. B. Verfügungsrechte über ein Schulbudget), personalbezogene Befugnisse (z. B. Auswahl, Beurteilung und Beförderung von Lehrkräften), organisationsbezogene Befugnisse (z. B. Gestaltung schulischer Entscheidungsprozesse, Regelung der Außenkontakte) und Befugnisse, welche pädagogische Aspekte betreffen, (z. B. schulische Profilbildung, schuleigene Curricula) (Altrichter, Rürup und Schuchart 2016 S. 110; Hanschmann 2017 S. 281–293). Außerdem wurden den Schulleiterinnen und Schulleitern „Kontroll-, Beanstandungs- und Eingriffsbefugnisse im Bereich der Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ (Große 2019 S. 107), d. h. schulaufsichtliche Befugnisse und aufsichtsrechtliche Kompetenzen, übertragen. Dies betrifft vor allem die Verantwortung für die Entwicklung und Sicherung der Qualität der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit, die im Zweifel Eingriffe in die Unterrichts- und Erziehungsarbeit notwendig macht. In einigen Ländern, wie beispielsweise in Berlin, werden die Schulleiterinnen und Schulleiter im Schulgesetz ausdrücklich dazu verpflichtet, sich über den ordnungsgemäßen Ablauf der Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu informieren und in Fällen eines Verstoßes gegen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften, gegen Weisungen der Schulaufsicht oder bei Mängeln der Qualität der pädagogischen Arbeit in den Unterricht einzugreifen.[4]

Befugnisse zur Bearbeitung dienstlicher Angelegenheiten der Lehrkräfte reichen von der Genehmigung von Dienstreisen, kurzen Sonderurlauben, kleineren Nebentätigkeiten über die Anweisung zur zeitlich befristeten Mehrarbeit bis zu Aufgaben eines Dienstvorgesetzten wie z. B. die Erstellung von dienstlichen Beurteilungen (Rürup 2007, S. 155 f.).

[4] § 69 Abs. 4 bln SchG.

4.2 Befugnisse der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich Personalführung und Personalentwicklung

Schulleiterinnen und Schulleiter sind im innerschulischen Verhältnis Vorgesetzte mit den entsprechenden Befugnissen, die dienstliche Anordnungen und Entscheidungen, wie bspw. die Anordnung von Vertretung, ermöglichen (Avenarius und Hanschmann 2019, S. 158). Die damit verbundene allgemeine Weisungsbefugnis bezieht sich auf die schulgesetzlich übertragenen Aufgaben. Diese allgemeine Weisungsbefugnis ist allerdings begrenzt. Ohne ausdrückliche Übertragung von weiteren Befugnissen können Schulleiterinnen und Schulleiter keine Entscheidungen treffen, die eine Lehrkraft persönlich betreffen.

Bezogen auf Personalführung und Personalentwicklung standen Schulleiterinnen und Schulleitern in ihrer Stellung als Vorgesetzte vor Einleitung der Reformen zur Stärkung der Einzelschulen kaum Instrumente zur Verfügung. Erst mit der Übertragung entsprechender Befugnisse und der Definition entsprechender Aufgaben und Pflichten in den Schulgesetzen und – soweit in den Ländern vorhanden – Dienstordnungen wurden überhaupt Möglichkeiten für die innerschulische Gestaltung der Personalentwicklung geschaffen. Entsprechend werden inzwischen zumindest Mitspracherechte bei der Stellenbesetzung und Beförderung gewährt; die dienstliche Beurteilung wird (teilweise) in die Hände der Schulleiterinnen und Schulleiter gelegt (s. Kap. 6 in diesem Band) und Instrumente individualisierter Personalentwicklung wie Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen (s. Kap. 7) oder Fortbildungsplanung (s. Kap. 8) sind in vielen Ländern implementiert. In Bremen sind die Schulleiterinnen oder Schulleiter sogar angehalten, Lehrkräfte mit Schulentwicklungsaufgaben zu beauftragen.[5] Eine entsprechende Verpflichtung der Lehrkräfte ist im Bremischen Schulgesetz festgelegt.[6]

Auch disziplinarrechtliche Maßnahmen sind an spezifische dienstrechtliche Befugnisse gekoppelt. Im Unterschied zur dienstlichen Beurteilung (s. Kap. 6) wurden disziplinarrechtliche Befugnisse bislang nur sehr sparsam und in wenigen Ländern an Schulleiterinnen oder Schulleiter übertragen. Da die Schulleiterin bzw. der Schulleiter in der Regel für eine ordnungsgemäße und fachliche korrekte Durchführung des Unterrichts verantwortlich ist, ergibt sich daraus zumindest die Pflicht zur *Feststellung* eines disziplinarrechtlich relevanten Verstoßes: „Werden bei dem betreffenden Lehrer im Rahmen von Unterrichtsbesichtigungen *mangelhafte Unterrichtsleistungen* festgestellt, so dürfen Schulleitung und Schulaufsicht Auflagen erteilen, wie etwa sich an die Planungen zu halten und den Unterricht sorgfältig vorzubereiten. Bleiben die Auflagen unbeachtet, so verstößt der Lehrer gegen die ihm obliegende Pflicht, sich mit voller Hingabe seinem Beruf zu widmen und kann daher disziplinarisch belangt werden“ (Luthe 2003 S. 174). Als Disziplinarmaßnahmen kommen in Betracht (Luthe 2003, S. 177):

[5] § 63 Abs. 3 BremSchVwG.

[6] § 59 Abs. 2 BremSchulG.

Verweis (offizieller Tadel eines bestimmten Verhaltens); Geldbuße (bis zur Höhe der einmonatigen Dienstbezüge); Gehaltskürzung (um höchstens ein Fünftel); Versetzung in ein Amt derselben Laufbahn mit geringerem Endgehalt; Entfernung aus dem Dienst; Kürzung und Aberkennung des Ruhegehalts (bei Ruhestandsbeamten). Das Disziplinarrecht ist ein eigenständiger Bereich, denn „während die beamtenrechtlichen Pflichten in den Beamtengesetzen von Bund und Ländern festgelegt sind, regelt das Disziplinarrecht, welche dienstrechtlichen Konsequenzen Pflichtverletzungen nach sich ziehen können und welches Verfahren hierbei anzuwenden ist.“ (Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste 2019 S. 4).

Für die Gestaltung der Personalentwicklung und die Qualitätssicherung des Unterrichts besitzen disziplinarrechtliche Befugnisse als letzte Mittel Relevanz. Schulleiterinnen und Schulleiter können allerdings keine Versetzung oder Entfernung aus dem Dienst veranlassen. Wegen der besonders einschneidenden Folgen dieser Disziplinarmaßnahmen müssen hier besondere Verfahrensvorgaben eingehalten werden. Geringer gewichtige Disziplinarmaßnahmen wie z. B. Abmahnungen können Schulleiterinnen und Schulleiter dagegen in einigen wenigen Ländern aussprechen (Luthe 2003). In Bayern können Schulleiter/innen (mit Ausnahme der Schulleitungen von Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie der Schulen für Kranke) Verweise aussprechen und Geldbußen verhängen.[7] In Hessen können Schulleiterinnen und Schulleiter Zurechtweisungen, Ermahnungen oder Rügen aussprechen, „die nicht ausdrücklich als Verweis bezeichnet werden“. In Rheinland-Pfalz haben die Schulleiterinnen und Schulleiter, sofern das dienstliche Verhalten von Beschäftigten zu beanstanden ist, die Pflicht, zur Verhaltensänderung aufzufordern und bei Fortbestehen die Schulbehörde bzw. den Schulträger zu informieren;[8] disziplinarrechtliche Maßnahmen bleiben dabei der Schulbehörde vorbehalten.[9] Ähnlich sind die Regelungen im Saarland, in Sachsen-Anhalt und in Thüringen. In Sachsen-Anhalt, wo den Schulleiterinnen und Schulleitern zwar die Verantwortung für die „Wahrnehmung der Unterrichts- und sonstiger Dienstpflichten“ übertragen wird, was auch die „Beanstandung des dienstlichen oder außerdienstlichen Verhaltens“ und die Aufforderung zur Verhaltensänderung beinhaltet, muss die Schulaufsichtsbehörde als dienstvorgesetzte Stelle informiert werden, wenn keine Veränderung erfolgt.[10] Im Saarland gilt: „Ist das dienstliche oder außerdienstliche Verhalten eines Lehrers zu beanstanden, so hat der Schulleiter den Lehrer zur Änderung seines Verhaltens aufzufordern.“ Tritt keine Veränderung ein oder handelt es sich um schwere Pflichtverletzungen, muss eine Mitteilung an die Schulaufsichtsbehörde gemacht werden.[11] Auch in Thüringen wurde die Verantwortung für die „ordnungsgemäße Wahrnehmung der Unterrichts- und sonstigen Dienstpflichten“ den Schulleiterinnen und Schulleitern übertragen, was auch die Pflicht einschließt, bei Bedarf

---

[7] § 24 Abs. 1 bay LDO.

[8] Nr. 2.6 und 2.10.1 rp DO-Schulen.

[9] § 16 hess LDO

[10] Abschn. 3 Nr. 8 st RdErl. Stärkung SL.

[11] § 3 Abs. 6 saarl ADOS.

„das dienstliche Verhalten eines Beschäftigten zu beanstanden“ und „zur Veränderung aufzufordern“. Sofern keine Änderung eintritt, muss die Schulaufsichtsbehörde bzw. der Schulträger informiert werden.[12]

Abgesehen von disziplinarrechtlichen Befugnissen, die nach wie vor weitgehend der Schulaufsichtsbehörde vorbehalten sind, wurde in einigen Ländern bereits vor 20 Jahren im Rahmen von Modellversuchen die Übertragung von Befugnissen von Dienstvorgesetzten an die Schulleiterinnen und Schulleiter erprobt. Ein Beispiel ist das Modellvorhaben „Stärkung der Selbständigkeit von Schulen“ in Brandenburg. Die erweiterten Befugnisse umfassen hier Personalentscheidungen, Auflösungsverträge, Bearbeitung von Dienstaufsichtsbeschwerden, Entscheidung über die Vergabe von Leistungsprämien und Leistungszulagen, Genehmigung von sowie Verpflichtung und Abordnung zur Fortbildung (s. Infobox Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen in Brandenburg). Das Modellprojekt wurde zwischen 2003 und 2008 an 18 Schulen durchgeführt.[13] Die im Jahr 2015 minimal veränderte Verwaltungsvorschrift ermöglicht ausdrücklich die Übertragung der erweiterten Befugnisse an weitere Schulen bzw. Schulleiterinnen und Schulleiter. Die fortbildungsbezogenen Befugnisse beispielsweise wurden mit der im Jahr 2015 verabschiedeten Verwaltungsvorschrift über die Fortbildung[14] auf alle Schulen ausgeweitet.

Infobox Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen in Brandenburg[15]
„Die Schulleiterinnen oder die Schulleiter der Schulen, die am Modellvorhaben „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ teilgenommen haben sowie die Schulleiterinnen oder die Schulleiter der Oberstufenzentren, nehmen gegenüber den Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal zusätzlich weitere Aufgaben der Dienstvorgesetzten oder des Dienstvorgesetzten wahr. Die Aufgaben umfassen:

a) die Auswahlentscheidung zur Einstellung und den Abschluss von Arbeitsverträgen mit Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal im Rahmen der Vorgaben des staatlichen Schulamtes,
b) den Abschluss von Änderungsverträgen über den Umfang der Beschäftigung und die Erteilung der beamtenrechtlichen Bescheide über die antragsgemäße Erhöhung oder Reduzierung des Beschäftigungsumfangs im Rahmen der Vorgaben des staatlichen Schulamtes,

[12] § 28 Abs. 1 und 2 th LDO.

[13] URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/modellversuche-schulversuche/abgeschlossene-modell-und-schulversuche. Zugegriffen: 05.11.2005.

[14] Bbg VV LKFB.

[15] § 9 bbg DAÜVV.

c) den Ausspruch von Ermahnungen, Abmahnungen und Kündigungen gegenüber tarifbeschäftigten Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal sowie von missbilligenden Äußerungen (Zurechtweisungen, Ermahnungen, Rügen), die keine Disziplinarmaßnahmen sind, gegenüber Lehrkräften im Beamtenverhältnis; der Ausspruch von Kündigungen bedarf der Zustimmung des zuständigen staatlichen Schulamtes,
d) den Abschluss von Auflösungsverträgen, soweit die oder der Beschäftigte einen entsprechenden schriftlichen Antrag gestellt hat, nach Zustimmung des staatlichen Schulamtes,
e) die Bearbeitung von Dienstaufsichtsbeschwerden über die dienstliche Tätigkeit der Lehrkräfte,
f) die Entscheidung über die Vergabe von Leistungsprämien und Leistungszulagen im Rahmen der Vorgaben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport und des staatlichen Schulamtes sowie
g) die Genehmigung und Verpflichtung sowie die Abordnung der Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals zur Fortbildung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel.

Die Wahrnehmung einzelner Aufgaben nach Satz 2 durch die Schulleiterinnen oder Schulleiter kann durch Vereinbarung mit dem staatlichen Schulamt ausgeschlossen werden.

Das staatliche Schulamt kann im Einvernehmen mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport weiteren Schulleiterinnen und Schulleitern die Aufgaben nach Satz 2 übertragen."

In einigen Ländern gilt die Übertragung von Dienstvorgesetztenfunktionen lediglich für bestimmte Schulformen oder für Schulen ab einer bestimmten Größe. So sind beispielsweise in Bayern Schulleiterinnen und Schulleiter befugt, „dienstrechtliche Entscheidungen über die persönlichen Angelegenheiten der Beamten und Arbeitnehmer in der Schule" zu treffen.[16] Davon sind allerdings Schulleiterinnen und Schulleiter von Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie den Schulen für Kranke ausgenommen. In Nordrhein-Westfalen werden für die Grundschulen folgende Aufgaben von der jeweiligen Bezirksregierung übernommen: Abordnungen und Versetzungen innerhalb des Schulamtsbezirks; Bewilligung, Festsetzung und Zahlung von Reisekosten, Umzugskosten und Trennungsentschädigung; Entscheidungen über den Umfang von Pflichtstundenermäßigungen; Entscheidungen im Bereich des Mutterschutzes, der Elternzeit, der Pflegezeit und der Familienpflegezeit; und die Befugnis, von einer

[16] § 24 Abs. 1 bay LDO.

Beamtin oder einem Beamten die Übernahme oder Fortführung einer Nebentätigkeit im öffentlichen Dienst zu verlangen sowie die Befugnis zur Genehmigung von Nebentätigkeiten.[17]

In Niedersachsen ist die Schulgröße das maßgebliche Kriterium für die Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse. Eine Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse erfolgt „auf Schulen, die nach Feststellung der NLSchB [Niedersächsische Landesschulbehörde] auf absehbare Zeit über mindestens 500 Lehrkräftesollstunden verfügen. … Soweit die dienstrechtlichen Befugnisse für die Einstellung der NLSchB obliegen, nimmt sie ihre Befugnisse im Einvernehmen mit der jeweiligen Schulleiterin oder dem jeweiligen Schulleiter wahr.“ Die Befugnisse umfassen hier auch den Abschluss von Arbeitsverträgen für Vertretungslehrkräfte sowie die Verleihung der Eigenschaft einer Beamtin oder eines Beamten auf Lebenszeit (s. Infobox Dienstrechtliche Befugnisse der Schulen in Niedersachsen).[18]

Infobox Dienstrechtliche Befugnisse der Schulen in Niedersachsen[19]

„1.2.2 Gymnasien, Abendgymnasien, Kollegs, Gesamtschulen

Auf die Gymnasien, Abendgymnasien, Kollegs und Gesamtschulen werden folgende dienstrechtliche Befugnisse übertragen:

a) Abschluss und Änderung befristeter Arbeitsverträge zur Einstellung von Vertretungslehrkräften,
b) Begründung des Beamtenverhältnisses auf Probe und Abschluss des Arbeitsvertrages (Einstellung) mit Ausnahme der Verträge, die für das nichtlehrende Personal und für Maßnahmen zum Spracherwerb von Flüchtlingskindern und -jugendlichen geschlossen werden,
c) Anrechnung von Zeiten beruflicher Tätigkeit auf die Dauer der Probezeit nach § 7 Abs. 5 NLVO[20] und Verlängerung der Probezeit nach § 9 NLVO für Beamtinnen und Beamte sowie Verkürzung der Probezeit nach § 2 Abs. 4 TV-L für Beschäftigte,
d) Verleihung der Eigenschaft einer Beamtin oder eines Beamten auf Lebenszeit,
e) nicht nur vorübergehende Übertragung eines Dienstpostens, der aufgrund seiner Bewertung einem anderen Amt mit höherem Endgrundgehalt zugeordnet ist, für Ämter bis zur BesGr. A 14 mit Amtszulage,
f) Verleihung eines anderen Amtes bis zur BesGr. A 14 mit Amtszulage,

---

[17] § 3 nrw ZustVO Schule NRW.

[18] Nr. 1.5.5 nds RdErl. Dienstrechtliche Befugnisse.

[19] Nds RdErl. Dienstrechtliche Befugnisse.

[20] Nds NLVO.

g) Übertragung eines höherwertigen Amtes mit zunächst zeitlicher Begrenzung nach Maßgabe einer besonderen Ordnung (§ 44 Abs. 5 NSchG) bis zur BesGr. A 14 mit Amtszulage,
h) Änderung des Arbeitsvertrages durch Höhergruppierung für Beschäftigte bis zur EntgeltGr. 13,
i) Übertragung einer höher zu bewertenden Tätigkeit für Beschäftigte bis zur EntgeltGr. 13 (einschließlich der Gewährung von Zulagen nach tarifrechtlichen Vorschriften),
j) Abordnungen von Lehrkräften ohne das Ziel der Versetzung bis zur Dauer eines Schulhalbjahres.

1.2.3 Realschulen, Hauptschulen, Oberschulen
Auf die Realschulen, Hauptschulen und Oberschulen werden folgende dienstrechtliche Befugnisse übertragen:

a) Abschluss und Änderung befristeter Arbeitsverträge zur Einstellung von Vertretungslehrkräften,
b) Begründung des Beamtenverhältnisses auf Probe und Abschluss des Arbeitsvertrages (Einstellung) mit Ausnahme der Verträge, die für das nichtlehrende Personal und für Maßnahmen zum Spracherwerb von Flüchtlingskindern und -jugendlichen geschlossen werden,
c) Anrechnung von Zeiten beruflicher Tätigkeit auf die Dauer der Probezeit nach § 7 Abs. 5 NLVO und Verlängerung der Probezeit nach § 9 NLVO für Beamtinnen und Beamte sowie Verkürzung der Probezeit nach § 2 Abs. 4 TV-L für Beschäftigte,
d) Verleihung der Eigenschaft einer Beamtin oder eines Beamten auf Lebenszeit,
e) nicht nur vorübergehende Übertragung des Dienstpostens einer Realschullehrerin oder eines Realschullehrers der BesGr. A 13,
f) Verleihung des Amtes einer Realschullehrerin oder eines Realschullehrers der BesGr. A 13,
g) Abordnungen von Lehrkräften ohne das Ziel der Versetzung bis zur Dauer eines Schulhalbjahres.

…

1.5.7 Sonderregelungen für allgemein bildende Schulen
Die Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse in den Nummern 1.2.3 und 1.2.4 bezieht sich nur auf Schulen, die nach Feststellung des zuständigen RLSB [Regionale Landesämter für Schule und Bildung] auf absehbare Zeit über mindestens 500 Lehrkräftesollstunden verfügen.

> Bei Schulen, die auf der Grundlage des § 25 Abs. 1 Satz 1 NSchG eine ständige pädagogische und organisatorische Zusammenarbeit vereinbart haben (Schulverbünde), erfolgt keine Addition der Lehrkräftesollstunden.
>
> …
>
> Soweit die dienstrechtlichen Befugnisse für die Einstellung den RLSB obliegen, nehmen sie ihre Befugnisse im Einvernehmen mit der jeweiligen Schulleiterin oder dem jeweiligen Schulleiter wahr.“

Einschränkungen der übertragenen dienstrechtlichen Befugnisse erfolgen teilweise auch hinsichtlich bestimmter Stellen bzw. Funktionen. Dies betrifft insbesondere die dienstliche Beurteilung (s. Kap. 6). So ist in manchen Ländern die Beurteilung von Funktionsstellen der Schulaufsicht vorbehalten. Dies gilt beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern für didaktische Leiterinnen oder Leiter, Zweig- und Stufenleiterinnen oder -leiter an Gesamtschulen; für Stellen zur Koordination schulfachlicher Aufgaben an Gesamtschulen, beruflichen Schulen und Gymnasien; für Funktionsstellen und für eine Beurteilung zum Zwecke der förmlichen Bewährungsfeststellung oder der Zuerkennung einer neuen Laufbahnbefähigung. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind an der dienstlichen Beurteilung in diesen Fällen lediglich zu beteiligen (vgl. Infobox Personalrechtliche Befugnisse der Schulleiterinnen und Schulleiter in Mecklenburg-Vorpommern).

> **Infobox Personalrechtliche Befugnisse der Schulleiterinnen und Schulleiter in Mecklenburg-Vorpommern**[21]
>
> „Den Schulleiterinnen und Schulleitern übertrage ich – ausgenommen in eigener Angelegenheit – die Befugnis
>
> 1. zur Anordnung und Genehmigung von Erholungsurlaub und Beurlaubungen für Lehrkräfte, Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung und das in überregionalen Förderschulen tätige sonstige Personal mit Ausnahme der Befugnisse nach § 28 des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst der Länder und den §§ 63, 64 und 66 des Landesbeamtengesetzes.
> 2. zur Genehmigung von Inlandsdienstreisen sowie von Schulwanderungen und Schulfahrten nach Maßgabe der darauf gerichteten Richtlinie jeweils im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel.
> 3. zur Gewährung von Dienstbefreiung bis zu fünf Tagen je Schuljahr für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.

[21] Mv VwV personalrechtl. Befugnisse.

4. zur Arbeitsbefreiung gemäß § 29 des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst der Länder. Soweit in den Fällen des § 29 Absatz 3 und 4 des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst der Länder die Vertretung des Unterrichts nicht gewährleistet ist, entscheidet das Schulamt über die Arbeitsbefreiung.
5. zur Ausstellung von qualifizierten Zeugnissen gemäß § 35 des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst der Länder sowie § 61 Absatz 2 des Landesbeamtengesetzes.
6. zur Entgegennahme der Anzeige und gegebenenfalls Versagung von Nebentätigkeiten gemäß §§ 73 und 75 des Landesbeamtengesetzes in Verbindung mit § 40 des Beamtenstatusgesetzes.
7. zur Beurteilung nach Nummer 2 des Erlasses über die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen mit Ausnahme der Beurteilung der Bewerberinnen und Bewerber für
   a) besondere Funktionen an Gesamtschulen (didaktische Leiterinnen oder Leiter, Zweig- und Stufenleiterinnen oder -leiter),
   b) die Koordination schulfachlicher Aufgaben an Gesamtschulen, beruflichen Schulen und Gymnasien,
   c) Funktionsstellen,
   d) Zwecke der förmlichen Bewährungsfeststellung oder der Zuerkennung einer neuen Laufbahnbefähigung.

   In den unter a) bis d) genannten Fällen werden die Schulleiterinnen und Schulleiter an der durch die untere Schulaufsicht für die allgemein bildenden Schulen beziehungsweise die oberste Schulaufsicht für die beruflichen Schulen zu fertigenden dienstlichen Beurteilung gemäß Nummer 7.1 des Erlasses über die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen beteiligt.
8. zur Bearbeitung von Dienstaufsichtsbeschwerden über Lehrkräfte, das Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung und über das sonstige Personal an überregionalen Förderschulen.
9. zur Führung der sich aus den übertragenen Befugnissen ergebenden Personalteilakten.
10. zur Ermahnung und Abmahnung von angestellten Lehrkräften, Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung und des in überregionalen Förderschulen tätigen sonstigen Personals im Falle von Pflichtverletzungen.
11. zur Vornahme der Bewerberauswahl bei Einstellungen in den Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Dies umfasst im Rahmen eines Einstellungsverfahrens die Befugnis zur Prüfung der eingehenden Bewerbungen, zur Einladung zu den Bewerbungsgesprächen, zur Führung der Bewerbungsgespräche sowie zum Treffen der Auswahlentscheidung. Der Vollzug der Einstellung obliegt demgegenüber nach Maßgabe von Abschn I Nummer 2, 2.1

und 2.2 dieser Verwaltungsvorschrift den Schulämtern beziehungsweise dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

12. zur Erteilung des Einvernehmens gemäß § 40 Absatz 3 Satz 3 des Berufsbildungsgesetzes soweit sich die Zuständigkeit der zuständigen Stelle auf das Land Mecklenburg-Vorpommern beziehungsweise einen Teil Mecklenburg-Vorpommerns beschränkt."

Die dargestellten Beispiele zeigen, dass die Länder von der Möglichkeit der Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse auf die Schulleiterinnen und Schulleiter in unterschiedlichem Maß Gebrauch machen. Es werden nicht nur unterschiedliche Befugnisse verliehen, sondern es erfolgen teilweise auch Einschränkungen auf bestimmte Schulformen oder hinsichtlich bestimmter Stellentypen.

Das allgemeine Bekenntnis zur Personalentwicklung als Führungsaufgabe, das Ausdruck darin findet, dass die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts in die Hände der Schulleiterinnen und Schulleiter gelegt wird, korrespondiert offensichtlich in ganz unterschiedlichem Maße mit der Übertragung entsprechender dienstrechtlicher Befugnisse.

In den nachfolgenden Kapiteln werden Instrumente der Personalentwicklung und entsprechende Befugnisse der Schulleiterinnen für vier Bereiche systematisch analysiert: Personalgewinnung und -beförderung; dienstliche Beurteilung; Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreize sowie Fortbildung.

Literatur

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–28). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 107–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste. (2019). *Pflichtverletzungen durch Beschäftigte im öffentlichen Dienst. Disziplinarrechtliche beziehungsweise arbeitsrechtliche Konsequenzen*. WD 6 - 3000 - 018/19.

Große, S. (2019). *Qualität des öffentlichen Schulwesens als Verfassungsgebot? Zugleich zum Institut der schulischen Eigenverantwortung* (Studien zum Schul- und Bildungsrecht, Bd. 17). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. https://doi.org/10.5771/9783845297262

Hanschmann, F. (2017). *Staatliche Bildung und Erziehung. Ganztagsschule, Bildungsstandards und selbständige Schule als Herausforderungen für das Verfassungs- und Schulrecht* (Jus Publicum, Bd. 264). Tübingen: Mohr Siebeck. Verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4863541

Kroupa, A., Tarkian, J., Füssel, H. P., Schewe, C. & Thiel, F. (2019). Bildungsrechtliche Grundlagen datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung. In F. Thiel, J. Tarkian & E.-M. Lankes (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 231–312). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Luthe, E. W. (2003). *Bildungsrecht. Leitfaden für Ausbildung, Administration und Management* (De Gruyter Handbuch). Berlin: De Gruyter Recht. https://doi.org/10.1515/9783110922233

Schmidt, T. I. (2018). *Beamtenrecht* (Mohr Siebeck Lehrbuch). Tübingen: Mohr Siebeck. Verfügbar unter: http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1758632

Verzeichnis der Rechtsquellen der Länder

Bay LDO. Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern vom 05.07.2014 i.d.F. vom 12.2019 (KWMBl. S. 112; BayMBl. Nr. 331).

Bln SchG. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004 i.d.F. vom 11.06.2020 (GVBl. 2004, 26, S. 255).

Bbg VV LKFB. Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft vom 29.04.2015 i.d.F. vom 24.06.2020 (Abl. MBJS/20, [Nr. 26], S. 266).

Bbg DAÜVV. Verwaltungsvorschriften zur Übertragung einzelner Aufgaben der oder des Dienstvorgesetzten der Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals der Schulen auf die Schulleiterinnen oder die Schulleiter vom 20.07.2010 i.d.F. vom 17.07.2015 (Abl. MBJS/15, [Nr. 15], S. 156).

BremSchulG. Bremisches Schulgesetz vom 28.06.2005 i.d.F. vom 26.06.2018 (Brem.GBl. S. 304).

BremSchVwG. Bremisches Schulverwaltungsgesetz vom 28.06.2005 i.d.F. vom 14.05.2019 (Brem.GBl. S. 367).

Mv VwV personalrechtl. Befugnisse. Anordnung über die personalrechtlichen Befugnisse in der Schulaufsicht und für Schulen. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern vom 07.12.2018.

Nds RdErl. Dienstrechtliche Befugnisse. Dienstrechtliche Befugnisse. RdErl. d. MK u. d. MS vom 21.06.2004 i.d.F. vom 22.01.2018 (SVBl. 8/2004 S. 356).

Nds NLVO. Niedersächsische Laufbahnverordnung vom 30.03.2009 i.d.F. vom 05.05.2020 (Nds. GVBl. S. 66).

Nrw ZustVO Schule NRW. Verordnung über beamtenrechtliche und disziplinarrechtliche Zuständigkeiten im Geschäftsbereich des für den Schulbereich in Nordrhein-Westfalen zuständigen Ministeriums.

Rp DO-Schulen. Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (DO-Schulen) Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung vom 22.06.2019 (GAmtsbl. 2019, S. 151).

Rürup, M. (2007). Innovationswege im deutschen Bildungssystem: die Verbreitung der Idee „Schulautonomie" im Ländervergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Saarl ADOS. Allgemeine Dienstordnung für Schulleiter vom 16.02.1975.

St RdErl. Stärkung SL. Stärkung der Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter. RdErl. des MK vom 03.03.2010 (SVBl. LSA 2010, 67).

Th LDO. Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen vom 30.11.2011 (GABl. 1993, 235, GABl. 2001, 326).

Bundesgesetze

BBG. Bundesbeamtengesetz (BBG) vom 05.02.2009 ((BGBl. I S. BGBL Jahr 2009 I Seite 160) i.d.F. vom 28.6.2021 (BGBl. I S. 2250)).

GG. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949 i.d.F. vom 29.09.2020 (BGBl. I S. 2048).

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung.

c.schewe2@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin

. Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

elicitas.thiel@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule

Check for updates

5 Personalgewinnung als Grundlage schulischer Personalentwicklung

Felicitas Thiel und Claudia Manuela Schewe

Ein wesentlicher Bestandteil des Personalmanagements und eine Voraussetzung gezielter Personalentwicklung ist die Personalgewinnung. In Schulen ist die Möglichkeit zur gezielten Rekrutierung von geeignetem Personal im Vergleich zu Unternehmen deutlich beschränkt. Unternehmerische Konzepte des Personalmanagements sind auf den Schulbereich nur bedingt übertragbar, weil es sich bei Lehrkräfteeinstellungen grundsätzlich um „administeriell dominierte Verfahren der Personaleinstellung" (Treptow und Rothland 2005 S. 307) handelt und eine Mitwirkung der (Schul-)Behörde an Einstellungs- und Beförderungsvorgängen erfolgen muss. Gleichwohl wurde seit den 1990er-Jahren durch die Einführung schulbezogener Ausschreibungen das Prinzip einer zentralen behördlichen Einstellungsentscheidung und Zuweisung von Lehrkräften auf der Grundlage von Fächerkombinationen und Einstellungsnoten um teilweise nicht unbeträchtliche Mitwirkungsmöglichkeiten der Schulen ergänzt.

Die Rekrutierung von Lehrkräften, deren Qualifikationen (und Motivation) eine Passung zum Schulprogramm im Allgemeinen oder zu einem bestimmten Schulentwicklungsvorhaben im Besonderen aufweist, wird von der Schulforschung und der reformorientierten Schulpolitik als wesentliche Bedingung einer erfolgreichen Schulentwicklung und als Stärkung der Schulautonomie betrachtet (Bellenberg et al., 2001). So beschreibt die ehemalige Kultusministerin Baden-Württembergs, Annette Schavan,

F. Thiel (✉) · C. M. Schewe
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

C. M. Schewe
E-Mail: c.schewe2@fu-berlin.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_5

(2002) in einem Gastkommentar der Zeitschrift Schulmanagement mit dem Titel „Jeder Schule ihre Lehrer. Weichenstellung für die Stärkung der Selbstständigkeit der Schulen" die selbstständige Personalauswahl durch die Schulen als grundlegende Voraussetzung einer selbstverantworteten Schulentwicklung vor Ort. Aus juristischer Perspektive stellt sich dies ähnlich dar. Wenn Schulen verpflichtet werden, ein besonderes Profil zu entwickeln und schulische Entwicklungsmaßnahmen passgenau zur schulspezifischen Situation einzuleiten, brauchen sie dafür auch qualifiziertes Personal: „Schulen benötigen Lehrerinnen und Lehrer, die willens und auch bereit sind, im Sinne der Profilbildung und der programmatischen Ausrichtung an der Weiterentwicklung der jeweiligen Schule mitzuarbeiten" (Füssel 1997 S. 23).

Eine vergleichende Untersuchung zeigt, dass hinsichtlich des Personalmanagements und der Personalrekrutierung in Europa nicht unwesentliche Unterschiede bestehen, obwohl die rechtlichen Regelungen für die Personalgewinnung im öffentlichen Dienst, insbesondere das Prinzip der Bestenauslese, einer echten Autonomie von Schulen im Bereich des Personalmanagements in allen Ländern Grenzen setzen (Juranek 2019). Für Deutschland liegen neben einem Gutachten des Aktionsrats Bildung zu Regelungen der schulischen Eigenverantwortung in allen 16 Ländern (vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2010) Untersuchungen von mehreren Ländern zu Aufgaben und Kompetenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter aus den Jahren 2011, 2012 und 2013 von Hanßen vor. Diese Publikationen thematisieren auch allgemeine Fragen der Eigenverantwortung im Bereich des Personalmanagements und zeigen teilweise deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Ländern. Eine differenzierte Erfassung der unterschiedlichen Aspekte der Personalgewinnung und Beförderung liegt für die Länder der Bundesrepublik Deutschland bislang allerdings noch nicht vor.

Im vorliegenden Kapitel wird die Analyse von juristischen Dokumenten zur Personalgewinnung und Personalbeförderung für die 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland vergleichend dargestellt. Zunächst erfolgt ein Blick in die Schulgesetze hinsichtlich allgemeiner Mitwirkungsrechte der Schulleitung beim Personalmanagement. Anschließend werden die Regelungen zur schulgenauen Ausschreibung dargestellt. Im dritten Schritt erfolgt die Beschreibung der Verfahren zur Besetzung der Funktionsstellen im mittleren Management der Schule und schließlich werden die Regelungen zur Personalkostenbudgetierung im Zusammenhang mit der Einrichtung von Schulbudgets beschrieben.

5.1 Personalmanagement und Personalentwicklung in den Schulgesetzen der Länder

In den Schulgesetzen einiger Bundesländer finden sich explizite Hinweise auf die Mitwirkung der Schulleitung bei der Personalgewinnung. Im § 127 des Hessischen Schulgesetzes, der die Eigenverantwortung der Schule regelt, ist festgelegt: „Die Schule wirkt an ihrer Personalentwicklung insbesondere über eine Stellenausschreibung mit, die ihr

Programm berücksichtigt“[1]. Entsprechend hat die Schulleiterin bzw. der Schulleiter „im Rahmen der Personalverantwortung die … Personalfindung … zu unterstützen.“[2]. Das Berliner Schulgesetz verfügt, dass gemäß der schulischen Eigenverantwortlichkeit jede Schule „im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften den Unterricht, die Erziehung, das Schulleben sowie ihre personellen und sächlichen Angelegenheiten selbständig und in eigener Verantwortung“ gestaltet und organisiert.[3] Außerdem gilt: „schulbezogene Ausschreibungen sowie die Auswahl der Lehrkräfte und des sonstigen schulischen Personals erfolgen durch die Schule“[4]. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter „wirkt … bei der Einstellung und Umsetzung der Lehrkräfte mit“[5]. Ebenfalls vergleichsweise weitgehend ist die Formulierung im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns: „Jede Schule gestaltet auf der Grundlage der Rechts- und Verwaltungsvorschriften den Unterricht, die Erziehung, das Schulleben sowie ihre personellen und sächlichen Angelegenheiten selbstständig und in eigener Verantwortung.“[6] In Nordrhein-Westfalen lautet die Regelung wie folgt: „Im Rahmen der übertragenen Zuständigkeiten wirkt die Schulleiterin oder der Schulleiter in Personalangelegenheiten mit und trifft selbst Personalentscheidungen, soweit diese Befugnisse übertragen sind.“[7] Im Bremischen Schulgesetz ist geregelt, dass jede Schule aufgefordert ist, „die Angelegenheiten des Schulbetriebs im wirtschaftlichen Bereich und im Bereich der Personalauswahl und Personalentwicklung im Rahmen der ihr übertragenen Möglichkeiten als wichtiges Element der Weiterentwicklung selbständig durchzuführen“.[8]

Eine prinzipielle Beteiligung der Schulleiterin oder des Schuleiters „bei Personalentscheidungen“[9] oder „bei der Einstellung des pädagogischen Personals an seiner Schule“[10] bzw. seine/ihre Mitwirkung an der „Auswahl der Lehrkräfte und des sonstigen an der Schule tätigen Personals“[11] ist in den Schulgesetzen von Sachsen, Thüringen und Schleswig-Holstein vorgesehen.

Im brandenburgischen Schulgesetz findet sich der Passus: „Das staatliche Schulamt soll den Schulen Entscheidungsbefugnisse über die Verwendung von Personalmitteln

[1] § 127b Abs. 4 SchulG HE 2017.

[2] § 88 Abs. 5 SchulG HE 2017.

[3] § 7 Abs. 2 bln SchG.

[4] § 7 Abs. 3 Satz 1 bln SchG.

[5] § 69 Abs. 1 Satz 2 Nr. 5 bln SchG.

[6] § 39a Abs. 1 mv SchulG M-V.

[7] § 58 Abs. 4 nrw SchulG.

[8] § 9 Abs. 3 BremSchulG.

[9] § 41 Abs. 1 SächsSchulG.

[10] § 33 Abs. 1 ThürSchulG.

[11] § 33 Abs. 2 sh SchulG.

einräumen. Außerdem kann den Schulen ermöglicht werden, Personalmittel selbst zu bewirtschaften“[12].

In Rheinland-Pfalz gilt: „In die Auswahl von Lehrkräften können Schulen einbezogen werden“[13]. Noch schwächer sind die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schulen bei der Stellenbesetzung im Schulgesetz Niedersachsens beschrieben. Hier ist die Einbeziehung der Schulen wie folgt geregelt: „Die Schule und der Schulträger sind bei Stellen nach Absatz 1 Satz 1 über die Bewerbungen zu unterrichten und können Besetzungsvorschläge machen“[14]. Eine Ausschreibungspflicht sieht das Gesetz nur für die Schulleitungsstellen vor, die „anderen Stellen sind in geeigneten Fällen auszuschreiben.“[15] Das Hamburger Schulgesetz beschreibt eine allgemeine Verantwortung der Schulleiterin oder des Schulleiters „für alle innerschulisch notwendigen Maßnahmen der Personalentwicklung“[16]. Im Saarland ist die Einräumung erweiterter Entscheidungsspielräume im Rahmen von Modellversuchen vorgesehen: „Zur Erprobung von Modellen der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung kann die Schulaufsichtsbehörde einer begrenzten Anzahl von Schulen für die Dauer von bis zu sechs Jahren in Abweichung von den bestehenden Rechtsvorschriften ermöglichen, zur Weiterentwicklung des Schulwesens bei der Personalentwicklung, Personalverwaltung, Stellenbewirtschaftung und Sachmittelbewirtschaftung sowie in der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung selbstständige Entscheidungen zu treffen“[17]. Auch in Bayern sind auf Landesebene erweiterte Gestaltungsspielräume nur für sogenannte MODUS-Schulen vorgesehen, die auf Antrag von der Behörde eingerichtet werden. Diese Erweiterung von Gestaltungsspielräumen bezieht sich jedoch nicht auf die Personalrekrutierung, sondern lediglich auf Personalführung und -entwicklung[18].

Im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt finden sich keine Hinweise zur schulischen Personalentwicklung oder zum schulischen Personalmanagement. Auch das Gesetz in Baden-Württemberg[19] sieht lediglich erweiterte Spielräume bei der Organisation von Schule für Schulversuche vor. Auch hier finden sich keine Verweise auf Personalmanagement oder Personalentwicklung. Die Angelegenheiten des Personalmanagements und der Personalentwicklung werden in diesen Ländern auf der Ebene von Verwaltungsvorschriften und Verordnungen geregelt.

---

[12] § 7 Abs. 5 BbgSchulG.

[13] § 23 Abs. 3 rp SchulG.

[14] § 51 Abs. 3 NSchG.

[15] § 52 Abs. 2 Satz 2 NSchG.

[16] § 89 Abs. 2 HmbSG.

[17] § 5 Abs. 3 saarl SchoG.

[18] Art. 82 Abs. 5 BayEUG.

[19] § 22 Abs. 1 bw SchG.

Aufschluss über die konkreten Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen im Bereich des Personalmanagements und der Personalentwicklung geben untergesetzliche Normen, in denen die Verfahren der Ausschreibung, Auswahl, Einstellung sowie Beförderung differenziert beschrieben sind. Diese wurden den in den nachfolgenden Teilkapiteln dokumentierten Analysen zugrunde gelegt.

Im Folgenden werden drei Aspekte der Personalgewinnung, die für die Personalentwicklung besondere Relevanz haben, genauer betrachtet:

- Die Möglichkeit einer schulgenauen Ausschreibung und Besetzung von Stellen.
- Die Beteiligung des/der Schuleiter/-in bei der Besetzung von Funktionsstellen im mittleren Management.
- Die Personalbudgetierung und Berechtigung zum Abschluss von Honorarverträgen und befristeten Arbeitsverträgen.

5.2 Schulgenaue Ausschreibungen, Auswahl und Einstellung von Lehrkräften

Parallel zur Einführung von Schulprogrammen erfolgte in einigen Ländern seit den späten 1990er Jahren eine zunehmende Verdrängung von zentralen Verteilmechanismen durch schulbezogene Einstellungen. Schaefers (2004) kommt für das Land Nordrhein-Westfalen zur Einschätzung, das „sogenannte Listenverfahren, bei dem eine Stellenbesetzung ohne Ansehen der Person bzw. ohne Berücksichtigung einer ‚Passung' von Schule und Lehrkraft hinsichtlich Persönlichkeit, Interessen oder Bedarf an Zusatzqualifikationen erfolgte" (ebd., S. 159), habe seit der Einführung eines neuen Einstellungsverfahrens im Jahr 1997 kontinuierlich an Gewicht verloren. Auf dieser Grundlage wurde verfügt, dass alle Lehrkräftestellen grundsätzlich schulscharf auszuschreiben seien.[20] Das frühere Listenverfahren hat damit nur noch nachgeordnete Bedeutung.

Neben Nordrhein-Westfalen haben die Länder Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein bereits vor zwanzig Jahren eine Beteiligung der Schulen an der Lehrereinstellung, meist in Form schulbezogener Stellenausschreibungen, eingeführt (Avenarius et al. 2003). Dies geschah allerdings mit durchaus unterschiedlichen Zielsetzungen. So sollte beispielsweise in Niedersachsen den Schulen mit schulgenauen Besetzungen die Möglichkeit eröffnet werden, „ihnen bereits aus dem Vorbereitungs- oder dem Vertretungsdienst bekannte Lehrerinnen und Lehrer" für ihre Schule zu rekrutieren, während in Nordrhein-Westfalen gerade ausgeschlossen werden sollte, dass „persönliche Verbindungen zu den ausschreibenden Schulen für die Auswahl der Bewerber entscheidend sind" (Treptow und

[20] Nrw RdErl. Lehrkräfteeinstellung.

Rothland 2005 S. 310). Deshalb wurde dort der Auswahl durch die Schulen ein Verfahren der Erstellung von Ranglisten passender Bewerberinnen und Bewerber durch die Bezirksregierungen vorgeschaltet, bei dem die Fächerkombination und die Abschlussnote maßgeblich sind. Dieses Verfahren soll dem Prinzip der Bestenauslese auch unter den Bedingungen erweiterter Entscheidungsbefugnisse der Schulen Geltung verschaffen. Die Schulen wählen entsprechend der Reihenfolge der Liste Bewerberinnen und Bewerber für ein Auswahlgespräch aus. Die Nichtberücksichtigung besser qualifizierter Bewerberinnen und Bewerber zugunsten nachrangig aufgelisteter Bewerberinnen und Bewerber ist begründungsbedürftig. Allerdings verweisen Bellenberg et al. (2001) darauf, dass Schulen auch in Nordrhein-Westfalen in der Praxis die ihnen bereits bekannten und gewünschten Kandidatinnen und Kandidaten unter Nutzung von „Tricks" häufig durchsetzen können. Eine empirische Untersuchung der Praxis der Personalauswahl in den Schulen Nordrhein-Westfalens zeigt außerdem, dass die Schulleitungen bei der Auswahlentscheidung weniger die Passung zum Schulprogramm als die persönliche Eignung, die fachliche Qualifikation bzw. Fächerkombination und didaktisch-methodische Kompetenzen berücksichtigen (Treptow und Rothland 2005 S. 311).

Inzwischen sehen fast alle Länder die Möglichkeit einer Ausschreibung schulbezogener Stellen vor (siehe Abb. 5.1 Verfahren der schulbezogenen Ausschreibung in den Ländern)[21]. In den meisten Ländern sind Kombinationen von Ranglistenverfahren und schulbezogenen Ausschreibungen implementiert. In einigen Ländern werden schulbezogene Ausschreibungen lediglich ergänzend zum Ranglistenverfahren vorgenommen (so in Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen). In Mecklenburg-Vorpommern findet dagegen das Landeslistenverfahren „ergänzend zur schulbezogenen Ausschreibung statt"[22]. In wenigen Ländern erfolgt grundsätzlich eine Ausschreibung der Stellen durch die Schulen (Hamburg, Nordrhein-Westfalen[23]). In Niedersachsen gilt dies für Schulen, die über dienstrechtliche Befugnisse verfügen, das sind Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen, Hauptschulen, Oberschulen, Förderschulen und berufsbildende Schulen,

[21] Nicht für alle Länder konnten auf den schulrechtlichen Datenbanken der Bundesländer Verordnungen oder Erlasse zur Lehrereinstellung identifiziert werden. Um ein vollständiges Bild über alle Bundesländer hinweg sowie möglichst aktuelle Informationen zur Handhabung schulgenauer oder schulscharfer Ausschreibungen zu erhalten, wurden deshalb weitere Dokumente wie z. B. Antworten auf parlamentarische Anfragen, Merkblätter und Handreichungen sowie die entsprechenden Homepages, die Informationen für Bewerberinnen und Bewerber bereitstellen, in die Analyse einbezogen.

[22] Mv Merkblatt Bewerbungs- und Einstellungsverfahren. Merkblatt (1) zum Bewerbungs- und Einstellungsverfahren in den öffentlichen Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern für Lehrkräfte vom 20.03.2018.

[23] „In aller Regel werden Stellen im Ausschreibungsverfahren vergeben." (https://www.schulministerium.nrw.de/BP/LEOTexte/Hinweise/Allgem__Informationen_LEV.html. Zugegriffen: 20.01.2021.

die über mehr als 500 Lehrkräftesollstunden verfügen.[24] In den anderen Ländern besteht ein Ranglistenverfahren neben einem schulbezogenen Verfahren.

In drei Ländern sind (derzeit) keine schulbezogenen Ausschreibungen vorgesehen (Brandenburg, Bremen[25], Saarland[26]) und in Bayern existieren schulbezogene Ausschreibungen nur auf der Ebene der Bezirksregierungen für die Grund- und Mittelschulen (siehe Infobox Schulbezogenes Besetzungsverfahren an Grundschulen und Mittelschulen im bayrischen Regierungsbezirk Schwaben).

Wie der Anteil an schulbezogenen Ausschreibungen an den gesamten Ausschreibungen ermittelt wird, ist häufig unklar. Die Varianz der entsprechenden Regelungen ist groß. Während in Hamburg alle Stellen schulgenau ausgeschrieben werden[27], werden in Brandenburg schulscharfe Ausschreibungen „nur bei aktuellem Bedarf vorgenommen“[28]. Im Land Berlin wird ein – nicht näher quantifizierter – „Anteil der Stellen über schulbezogene Ausschreibungen vergeben“. Außerdem ist in Berlin ein zentrales Nachsteuerungsverfahren in Form von Umsetzungen und weiteren Einstellungen vorgesehen, um eine „gleichmäßige Personalausstattung“ in den Bezirken sicherzustellen. Für das zentrale Nachsteuerungsverfahren erfolgt eine gesonderte Stellenausschreibung. Es setzt erst nach Abschluss des schulbezogenen Ausschreibungsverfahrens ein.[29]

In Hessen entscheidet die Schulleitung über die Besetzung einer Stelle im Rahmen einer schulbezogenen Ausschreibung oder im Ranglistenverfahren. Im Fall eines schulbezogenen Ausschreibungsverfahrens „formuliert die Schulleiterin oder der Schulleiter die Ausschreibung einschließlich des spezifischen Anforderungsprofils und legt nach Anhörung des Schulpersonalrates und der örtlichen Schwerbehindertenvertretung die Stellenausschreibung dem zuständigen Staatlichen Schulamt vor“[30]. Das Schulamt prüft lediglich die Rechtmäßigkeit der Ausschreibung und trägt für die Veröffentlichung Sorge. Die Sichtung der Bewerbungen erfolgt durch die Schulleitung. Die Behörde nimmt nur eine Prüfung hinsichtlich Vollständigkeit und Übereinstimmung mit dem Fächerprofil sowie den beamtenrechtlichen Voraussetzungen vor.

[24] Nds RdErl. dienstrechtliche Befugnisse.

[25] So in einer Mitteilung des Senats vom 22. Oktober 2019 zum Stand der Stellenbesetzung bei Lehrkräften zum Beginn des Schuljahres 2019/2020.

[26] Im Modellversuch Selbständige Schule (2007 bis 2015) wurde die Möglichkeit schulscharfer Ausschreibungen erprobt. Dies wurde allerdings nicht ins Schulordnungsgesetz übernommen.

https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/schulentwicklung-und-qualtitaetssicherung/modellversucheprojekte/modellversuchselbstaendigeschule/modellversuchselbstaendigeschule_node.html. Zugegriffen: 20.01.2021.

[27] werden (https://www.hamburg.de/bsb/bewerbungen/. Zugegriffen: 15.12.2020.

[28] http://lehrer-werden-in-brandenburg.de/jetzt-bewerben. Zugegriffen: 12.12.2020.

[29] Nr. 1.6 bln Richtlinie Einstellung/Versetzung.

[30] Nr. 2.1 hess VwV Einstellungsverfahren.

	Schulbezogene Ausschreibungen	Entscheidung über schulbezogene Einstellung	Einstellung im schulgenauen Verfahren durch Schule
BW	●	Schulbehörde[7], Schulleiterin / Schulleiter macht Besetzungsvorschlag	
BY	○[4]	Schulbehörde[8], Schulleiterin / Schulleiter macht Besetzungsvorschlag	
BE	●	Schulleiterin / Schulleiter	
BB[1]			
HB[2]			
HH	●	Schulleiterin / Schulleiter[9]	Schule macht Einstellungsangebot[15]
HE	●	Schulleiterin / Schulleiter	●[16]
MV	●	Schulleiterin / Schulleiter[10]	
NI	●	Schulleiterin / Schulleiter[11]	Schule macht Einstellungsangebot[17]
NW	●[5]	Schulleiterin / Schulleiter[12]	Schule macht Einstellungsangebot[18]
RP	●	Schulbehörde[13], Schulleiterin / Schulleiter macht Besetzungsvorschlag	
SL[3]			
SN	●[6]	Schulbehörde	
ST	●	Schulleiterin / Schulleiter	
SH	●	Schulleiterin / Schulleiter[14]	Schule macht Einstellungsangebot[19]
TH	●	Schulbehörde	

● Kriterium erfüllt ○ Kriterium teilweise erfüllt · Schulleiterin / Schulleiter · Schulbehörde
· Schulleiterin / Schulleiter macht Besetzungsvorschlag · Schule macht Einstellungsangebot

Abb. 5.1 Verfahren der schulbezogenen Ausschreibung in den Ländern

[1] Schulscharfe Ausschreibungen werden nur bei aktuellem Bedarf vorgenommen. http://lehrer-werden-in-brandenburg.de/jetzt-bewerben. Abruf am 15.12.2020.

[2] In Bremen ist keine schulscharfe Ausschreibung vorgesehen. Mitteilung des Senats vom 22. Oktober 2019 zum Stand der Stellenbesetzung bei Lehrkräften zum Beginn des Schuljahres 2019/2020.

[3] Im Modellversuch waren schulscharfe Ausschreibungen möglich. Dies wurde nicht in den Regelbetrieb übernommen. Derzeit erfolgen keine schulscharfen Ausschreibungen. https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/lehrkraefte/stellenausschreibungen/stellenallgemeinbildendeschulen/stellenallgemeinbildendeschulen_node.html. Abruf am 15.12.2020

[4] Nur für Grund-, Mittel-, Förder- und berufliche Schulen ist den Regierungsbezirken eine Direktbewerbung möglich. https://www.km.bayern.de/lehrer/stellen/berufliche-schulen/bayerische-bewerber-ohne-festanstellung/freie-bewerber.html. Abruf am 15.12.2020. Bei den Gymnasien kann eine Direktbewerbung nur bei den nicht-staatlichen Gymnasien erfolgen, die immerhin 25 Prozent aller Gymnasien in Bayern ausmachen. https://www.km.bayern.de/lehrer/stellen/gymnasium/ausserbayerische-bewerber-ohne-festanstellung/bewerber-mit-zweitem-staatsexamen-aus-einem-anderen-bundesland.html. Abruf am 15.12.2020.

[5] „In aller Regel werden Stellen im Ausschreibungsverfahren vergeben.“. https://www.schulministerium.nrw.de/BP/LEOTexte/Hinweise/Allgem__Informationen_LEV.html, Abruf am 20.01.2021.

[6] Ergänzend zum zentralen Einstellungsverfahren werden auch schulgenaue Einstellungsangebote veröffentlicht. https://www.lehrerbildung.sachsen.de/15474.htm. Abruf am 15.12.2020.

[7] Die Behörde entscheidet auf der Grundlage einer Rangfolge der Schulleitung. bw VwV Lehrereinstellung.

[8] Schwäbischer Schulanzeiger Nr. 05/2020 Seite 130 ff. Die Schulleiter machen einen begründeten Besetzungsvorschlag.

[9] https://www.hamburg.de/bsb/bewerbungen-online/64692/hinweise-einstellungsverfahren/. Abruf am 15.12.2020.

[10] Merkblatt zum Bewerbungs- und Einstellungsverfahren in den öffentlichen Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern für Lehrkräfte vom 20.03.2018.

[11] Bei den Stellen, bei denen die dienstrechtlichen Befugnisse bei den Schulen liegen. **nds RdErl. Dienstrechtliche Befugnisse nds RdErl. Auswahlverfahren.**

[12] Auf der Grundlage der Entscheidung einer Auswahlkommission, in der ein Mitglied der Lehrerkonferenz sowie der Schulkonferenz und die Gleichstellungsbeauftragte mitwirken. **nrw RdErl. Einstellungsverfahren.**

[13] Auskunft am 4.2.2021, Sonja Friedrich: Referat 31 – Verfahren zur schulischen Personalgewinnung Gymnasien/IGS: „Die Durchführung des VSP obliegt der Schule und endet mit einem verbindlichen Entscheidungsvorschlag an die ADD. Hierzu wird eine Auswahlkommission gebildet. Die Schulleitung veranlasst die Wahl der Mitglieder für die Auswahlkommission, die sich folgendermaßen zusammensetzt: Stimmberechtigte Mitglieder: Schulleiterin oder Schulleiter (als Vorsitzende oder Vorsitzender), ein von der Gesamtkonferenz gewähl-tes Mitglied des Kollegiums (ausgenommen sind Mitglieder der Schulleitung), ein vom Schulausschuss aus dessen Reihen gewähltes volljähriges Mitglied. Weitere (nicht stimmberechtigte) Mitglieder: Gleichstellungsbeauftragte, ein Mitglied des ÖPR, (falls erforderlich) örtliche Schwerbehindertenvertreterin oder -vertreter. … Die ADD entscheidet auf der Grundlage des Vorschlags der Auswahlkommission. Sie ist an die Vorschläge der Kommission gebunden, soweit dem nicht rechtliche Gründe entgegenstehen. Falls die ADD vom Vorschlag der Kommission abweichen muss, ist sie gehalten, dies nur nach Information der Schule und nach Möglichkeit in Abstimmung mit dieser zu tun. … Die ADD übernimmt den Einstellungsvorgang. Die Ernennungsurkunde bzw. der Arbeitsvertrag wird der Schule zugesandt. Die Schule händigt die Ernennungsurkunde aus bzw. lässt den Arbeitsvertrag unterschreiben.“

[14] „Die Entscheidung über die Bewerberauswahl obliegt der Schulleiterin oder dem Schulleiter. Eine Abstimmung findet nicht statt“. **sh Bkm schulbezogenes Einstellungsverfahren.**

[15] Einstellungsangebot erfolgt im schulgenauen Verfahren durch die Schule. https://www.hamburg.de/bsb/bewerbungen-online/64692/hinweise-einstellungsverfahren/. Abruf am 15.12.2020.

[16] Die einstellende Behörde im schulbezogenen Auswahlverfahren ist die Schule. **hess VwV Einstellungsverfahren.**

[17] Bei Schulstellen an Gymnasien und Gesamtschulen sowie allen größeren Haupt- und Realschulen, Oberschulen sowie Förderschulen erfolgt das Stellenangebot im schulbezogenen Verfahren durch die Schule

[18] Soweit der Schuleiter/in die Dienstvorgesetztenfunktion übertragen wurde, bietet er/sie der/dem ausgewählten Bewerber/in die Stelle an. **nrw RdErl. Einstellungsverfahren.**

[19] Der/die Schulleiter/in macht das Einstellungsangebot. **sh Bkm schulbezogenes Einstellungsverfahren.**

Abb. 5.1 (Fortsetzung)

In Thüringen entscheiden dagegen die Schulämter darüber, ob und wie viele Stellen schulgenau ausgeschrieben werden.[31] Die Thüringer Richtlinie zur Einstellung in den

[31] Thür Drucksache 6/4475.

Schuldienst sieht vor: „Die Ausschreibung wird vom jeweiligen Staatlichen Schulamt in Zusammenarbeit mit der Schule, an welcher die ausgeschriebene Stelle besetzt werden soll, vorbereitet.“[32] (siehe Infobox Schulscharfe Ausschreibung).

Infobox Schulscharfe Ausschreibung[33]

Beispiel Thüringen

Das Verfahren der schulscharfen Ausschreibung wird, wie zu den letzten Einstellungsterminen bereits praktiziert, beibehalten. Das bedeutet, dass die Schulämter eigenverantwortlich entscheiden, ob und welche der zu besetzenden Stellen schulscharf ausgeschrieben werden. Bei der Entscheidung der Schulämter, für welche Schule welche Stelle zu welchem Einstellungstermin schulscharf ausgeschrieben werden darf, haben diese dabei zu berücksichtigen, in welcher Region sich die Schule befindet, welche Fächer belegt werden sollen und welche besonderen Kenntnisse zur Wahrnehmung der Lehreraufgaben in der betreffenden Schule notwendig sind. Die betreffenden Schulen sind nach der Festlegung zur schulscharfen Besetzung hiervon sofort zu unterrichten und fertigen eine entsprechende Zuarbeit für eine Stellenausschreibung an. Hierfür und für die durch sie vorzunehmende Bewerberauswahl erhalten die Schulen eine entsprechende Handreichung.“

Baden-Württemberg ermöglicht den Schulen die Beantragung einer schulbezogenen Ausschreibung zur Prüfung beim Regierungspräsidium bzw. dem zuständigen staatlichen Schulamt. Vorrangig behandelt werden Schulen in Mangelbereichen und Mangelregionen[34]. Was die Handhabung schulbezogener Verfahren der Rekrutierung und Einstellung von Lehrkräften in Bremen betrifft, gibt die Antwort des Senats[35] auf eine Anfrage der Fraktion der SPD zu Instrumenten der Personalrekrutierung in den Händen der Schulen Auskunft: „In beiden Stadtgemeinden wird eine direkte Akquise durch die Schulen als wenig zielführend angesehen, da den Schulen kein qualifiziertes Verwaltungspersonal zur Verfügung steht, das diese Prozesse sachgerecht begleiten könnte.

[32] Th RL Einstellung Schuldienst.

[33] Thür Drucksache 6/4475. Thüringer Landtag 6. Wahlperiode. Kleine Anfrage des Abgeordneten Tischner (CDU) und Antwort des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport: Schulscharfe Stellenausschreibungen in Thüringen und im Landkreis Greiz im Jahr 2017 vom 14.09.2017 (Drucksache 6/4475).

[34] Bw VwV Lehrereinstellung.

[35] Drucksache 19/1109.

Die in der Frage formulierten Herausforderungen werden in kontinuierlich stattfindenden Abstimmungen zwischen Schulleitungen, Schulverwaltung und Schulaufsicht erörtert“[36].

Unterschiede zwischen den Ländern bestehen auch hinsichtlich des Stellenwerts von Ranglisten, die durch die Behörden erstellt werden.

Während in Nordrhein-Westfalen die Behörden alle Bewerbungen sichten und entsprechend des Prinzips der Bestenauslese für die Auswahlkommissionen der Schulen in einer Rangreihe sortieren, ist das zentrale Verfahren in Hamburg vom schulbezogenen Verfahren abgekoppelt: Die schulbezogenen Bewerbungen können hier nur von den entsprechenden Schulen eingesehen werden, während die Bewerbungen im Zentralverfahren, die auch als Initiativbewerbung bezeichnet werden, von allen Schulen eingesehen werden können[37]. In Thüringen werden sowohl für das Ranglistenverfahren, das das Regelverfahren der Einstellung darstellt, als auch für Stellen mit besonderem Profil Ranglisten zur Vorbereitung der schulischen Auswahl durch die Behörden erstellt. Bei der Einladung zu Gesprächen im Rahmen einer Besetzung einer Stelle mit besonderem Profil sind die Ranglisten zu beachten[38]. In Sachsen-Anhalt übermittelt das Landesschulamt eine „nach Rangfolge sortierte Liste aller die Bewerbungsvoraussetzungen erfüllenden Bewerberinnen und Bewerber“ an die Schule, die auf „der Grundlage dieser Liste und gegebenenfalls eines näher beschriebenen Anforderungsprofils“ entscheidet, welche Bewerberinnen und Bewerber zum Auswahlgespräch eingeladen werden“[39]. In Bremen erhalten die Schulleitungen Einsicht in die Bewerbungslisten und können mit den Bewerberinnen und Bewerbern Kontakt aufnehmen. Die Auswahl erfolgt durch eine Einstellungskommission, in der Behörde, Schulleitung und Mitbestimmungsgremien zusammenwirken (siehe Infobox Einstellung Lehrkräfte).

Infobox Einstellung Lehrkräfte[40]

Beispiel Bremen

„Der Bereich der Unterrichtsversorgung bei der Senatorin für Kinder und Bildung sichtet die eingegangenen Bewerbungen nach Ende der Bewerbungsfrist und erstellt aufgrund von Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung eine Übersicht der geeigneten Bewerberinnen und Bewerber.

[36] Dies steht allerdings im Widerspruch zum Bremischen Schulgesetz, das vorsieht, dass Angelegenheiten der Personalauswahl durch die selbstständige Schule im Rahmen der ihr eingeräumten Entscheidungsrechte geregelt werden.

[37] https://www.hamburg.de/bsb/bewerbungen-online/64574/bewerbung-online/. Zugegriffen: 15.12.2020.

[38] Abs. I und IV th RL Einstellung Schuldienst.

[39] Nr. 5.2 st Erl. Einstellungsverfahren.

[40] Mitteilung des Senats vom 22.10.2019: Stand der Stellenbesetzung bei Lehrkräften zum Beginn des Schuljahres 2019/2020.

Diese Übersicht wird mit den Mitbestimmungsgremien geeint. Die Auswahl geschieht durch den Bereich der Unterrichtsversorgung unter Einbezug der Mitbestimmungsgremien. Wenn nur eine geeignete Bewerberin bzw. ein geeigneter Bewerber für eine Stelle auf der Übersicht steht, erfolgt die Auswahl nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung ohne weiteres Auswahlgespräch.

Sollte jedoch mehr als eine geeignete Bewerberin bzw. Bewerber auf der Übersicht stehen, erfolgt ein Auswahlgespräch unter Einbeziehung der entsprechenden Schulleitung und der Mitbestimmungsgremien.

Nach diesem Auswahlgespräch wird nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung eine Reihenfolge der Bewerberinnen und Bewerber erstellt und die endgültige Auswahl durchgeführt.“

Auch die Einflussmöglichkeiten der Schulleitung im Einstellungsprozess unterscheiden sich zwischen den Ländern. Im Land Berlin entscheidet die Schulleiterin bzw. der Schulleiter über die Auswahl der einzustellenden Lehrkräfte. Sie oder er ist auch für die Dokumentation der Auswahlentscheidung und die Gewährung von Akteneinsicht verantwortlich. Die Bewerbungen werden direkt von der Schule gesichtet und ausgewertet, die Auswahlgespräche erfolgen ohne Beteiligung der Behörde. Die für Bildung zuständige Senatsverwaltung ist stellenverwaltende und einstellende Behörde.[41] Auch in Schleswig-Holstein ist die Zuständigkeit der Schulleitung klar geregelt: „Verantwortlich für die Durchführung des Auswahlgespräches ist die Schulleiterin bzw. der Schulleiter“ und: „Die Entscheidung über die Bewerberauswahl obliegt der Schulleiterin oder dem Schulleiter. Eine Abstimmung findet nicht statt.“[42]

In Hessen entscheidet die Schulleiterin bzw. der Schulleiter im Benehmen mit den übrigen Schulleitungsmitgliedern sowie den Interessenvertretungen abschließend über die Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber. Das Schulamt nimmt lediglich eine rechtliche Prüfung auf der Grundlage eines „begründenden Auswahlberichts“ vor.[43] Auch Mecklenburg-Vorpommern räumt der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter das Recht der Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber ein. Die Bewerbung erfolgt direkt bei der einzelnen Schule. „Die Auswahl der Bewerberinnen/Bewerber erfolgt durch den Schulleiter bzw. die Schulleiterin und die Gleichstellungbeauftragte in Abstimmung mit dem örtlichen Personalrat und mit der Schwerbehindertenvertretung nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung.“[44] In Sachsen-Anhalt erfolgt die Auswahl „im

[41] Bln Richtlinie Einstellung/Versetzung.

[42] Sh Bkm schulbezogenes Einstellungsverfahren.

[43] Nr. 2.9 hess VwV Einstellungsverfahren.

[44] Mv Merkblatt Bewerbungs- und Einstellungsverfahren.

schulbezogenen Auswahlverfahren durch die Schule und im zentralen Auswahlverfahren durch das Landesschulamt als Einstellungsbehörde.“[45] In Niedersachsen liegt die Entscheidung über die Besetzung der ausgeschriebenen Stelle bei der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter, wenn „die dienstrechtlichen Befugnisse für die Einstellung bei der Schule liegen“[46]. Dies gilt für Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen, Hauptschulen, Oberschulen, Förderschulen und berufsbildende Schulen. Die Auswahlentscheidung und Stellungnahmen der beteiligten Interessenvertretungen sind an die Landesschulbehörde „zur Prüfung einer rechtmäßigen Durchführung des Auswahlverfahrens“ zu senden.[47] In Nordrhein-Westfahlen entscheidet eine Auswahlkommission, der die Schulleiterin bzw. der Schulleiter vorsitzt und die zusätzlich aus jeweils einem Mitglied der Lehrerkonferenz und der Schulkonferenz sowie einer Gleichstellungsbeauftragten besteht. Ähnlich ist die Regelung in Rheinland-Pfalz, wobei hier die Schulbehörde die Entscheidung auf der Grundlage eines verbindlichen Vorschlags der Schulleitung trifft.

Anders als in den eben beschriebenen Regelungen nimmt in Thüringen die Schulbehörde relativ starken Einfluss auf den Auswahlprozess: „Mit Bewerbern auf einer gebildeten Rangliste … kann das zuständige Staatliche Schulamt Bewerbergespräche unter Beteiligung des Schulleiters gemäß § 33 Thüringer Schulgesetz führen. Im Ergebnis der Bewerbergespräche wird eine endgültige Reihung festgelegt“.[48] Auch im schulbezogenen Verfahren sind Vertreterinnen und Vertreter des Staatlichen Schulamts an Auswahlgesprächen beteiligt. Die Schule fertigt nach Abschluss der Gespräche einen begründeten Auswahlvorschlag an. Das Staatliche Schulamt überprüft die Begründung, und „entscheidet über die Einstellung“.[49] Ähnlich wie in Thüringen spielt die Schulbehörde in Baden-Württemberg eine wichtige Rolle im Auswahlvorgang. Die Einstellungsgespräche im allgemeinen Verfahren „werden von Kommissionen geführt, die aus jeweils zwei Mitgliedern bestehen. Die Kommissionen werden von den Regierungspräsidien berufen. Den Vorsitz führt eine in diesem Aufgabenbereich erfahrene Referentin oder ein Referent des Regierungspräsidiums.“[50] Auch im schulbezogenen Einstellungsverfahren entscheidet das Regierungspräsidium „unter Würdigung der Gesamtqualifikation, Leistungszahl und Laufbahnprüfungsnote über die konkrete Besetzung der ausgeschriebenen Stelle und unterbreitet der Bewerberin beziehungsweise dem Bewerber ein Einstellungsangebot.“ Grundlage für die Entscheidung ist eine Priorisierung der Bewerberinnen und Bewerber in Form einer Rangfolge durch die Schulleitung.[51]

[45] Nr. 3.3 st Erl. Einstellungsverfahren.

[46] Nr. 3 nds RdErl. Auswahlverfahren.

[47] Nr. 7 nds RdErl. Auswahlverfahren.

[48] Nr. 2.6 th RL Einstellung Schuldienst.

[49] Nr. 2.4 th RL Einstellung Schuldienst.

[50] Nr. 2.4.3 bw VwV Lehrereinstellung.

[51] Nr. 2.3.4 bw VwV Lehrereinstellung.

Für Sachsen gilt ebenfalls, dass die Behörde den Einstellungsvorgang dominiert: „Die Einstellungsgespräche … werden von Kommissionen geführt, die jeweils aus drei Mitgliedern bestehen. Die Kommissionen werden von den Präsidenten der Oberschulämter berufen. Den Vorsitz führt ein in diesem Aufgabenbereich verantwortlicher Referent des Oberschulamtes. Als weitere Mitglieder wirken pädagogisch erfahrene Mitarbeiter des Oberschulamtes oder der Staatlichen Schulämter mit.“[52] Dies gilt für das Normalverfahren. Hier ist eine Beteiligung der Schulleitung bei der Einstellungsentscheidung nicht vorgesehen. Wie dies im schulbezogenen Verfahren gehandhabt wird, ist unklar, weil die Verwaltungsvorschrift hierzu keine Regelung trifft.

Das Einstellungsverfahren in Bayern unterscheidet nach Personen, die ihre Zweite Staatsprüfung in Bayern abgelegt haben, und externen Bewerberinnen und Bewerbern sowie nach verschiedenen Schulformen. Absolventen, die die Zweite Staatsprüfung in Bayern abgelegt haben, können sich mit einem „Gesuch um Übernahme in den Staatsdienst“, in dem Ortwünsche angegeben werden können, bewerben. Die Einstellung richtet sich nach den verfügbaren Planstellen. Die Einstellung in Gymnasien und Realschulen wird zentral durch das Bayerische Staatsministerium vorgenommen. Maßgeblich sind ausschließlich Leistung, Eignung und Befähigung. Anforderungen von konkreten Bewerbern bzw. Bewerberinnen durch eine bestimmte Schule werden dann berücksichtigt, wenn die gleichmäßige Personalversorgung im Land nicht beeinträchtigt ist. Eine Beteiligung der Schule an der Einstellung ist nicht vorgesehen. Die Einstellung von Lehrkräften an Grundschulen und Mittelschulen nehmen die Bezirksregierungen vor, denen für diese Schulen die unmittelbare staatliche Aufsicht obliegt. Die Schulräte in den Schulämtern nehmen auch Zuständigkeiten eines Dienstvorgesetzten der Lehrkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter wahr und „weisen bedarfsgerecht Personal zu“.[53] Bereits seit 2003 wird bayernweit allerdings ein neues Verfahren zur Beteiligung der Schulen bei Personalzuweisungen in den Regierungsbezirken praktiziert, um die Voraussetzungen für die Entwicklung des Schulprofils zu verbessern. Dieses Verfahren gilt für Grundschulen und Mittelschulen. Das Verfahren war zunächst nur auf Versetzungen innerhalb eines Regierungsbezirks beschränkt[54] und wurde inzwischen auch auf Neueinstellungen erweitert (siehe Infobox Schulbezogenes Besetzungsverfahren an Grundschulen und Mittelschulen im bayrischen Regierungsbezirk Schwaben). Seit 2014 ist eine Bewerbung auf schulbezogene Stellen an staatlichen Grund- und Mittelschulen auch bezirksübergreifend möglich.[55] In diesem Verfahren formuliert die Schulleitung einen Besetzungsvorschlag.[56]

[52] Nr. 2.5 sächs VwV Einstellungsrichtlinien.

[53] Nr. 1 bay Bkm. Aufgaben der Staatlichen Schulämter.

[54] Siehe etwa Oberpfälzer Schulanzeiger Nr. 03/2006, S. 53 ff.

[55] Bay Informationen zur Versetzung.

[56] In Bayern ist allerdings ungefähr ein Fünftel der Schulen in kommunaler oder privater Trägerschaft. An diesen Schulen ist häufiger eine direkte Bewerbung möglich.

Infobox Schulbezogenes Besetzungsverfahren an Grundschulen und Mittelschulen im bayrischen Regierungsbezirk Schwaben[57]

Für das Schuljahr 2020/21 werden für einige freie Lehrerstellen Versetzungen und Neueinstellungen im Bereich des Lehramts Grundschulen und Mittelschulen schulbezogen unter Beteiligung der Schulleitung vorgenommen. Ziel dieser Maßnahme ist es, durch die Beteiligung der Schulen bei Personalzuweisungen die Voraussetzungen zur Gestaltung eines Schulprofils zu verbessern. Das geht jedoch nur in den Fällen, in denen bereits jetzt sicher ist, dass an der Schule … durch steigende Klassenzahl bzw. durch Abgang von Lehrkräften ein Personalbedarf entsteht. Die Ausschreibung erfolgt vorbehaltlich der aktuellen Klassenbildungssituation.

Es können sich sowohl Versetzungs- als auch Neueinstellungsbewerberinnen und -bewerber auf dieselbe ausgeschriebene Stelle bewerben. Für die Maßnahme gilt folgendes Verfahren:

1. *Das zuständige Staatliche Schulamt und die Schulleitungen prüfen, an welcher Schule … ein gesicherter Lehrerbedarf besteht.*
2. *Die Schulleitung erarbeitet in Absprache mit dem zuständigen Staatlichen Schulamt eine Beschreibung der zu besetzenden Stelle und meldet diese mittels des Online-Formulars „Schulbezogenes Verfahren – Stellenausschreibung", das im Internetauftritt der Regierung von Schwaben … unter „Schulbezogenes Verfahren an Grundschulen und Mittelschulen" hinterlegt ist.*
3. *Nach der Stellungnahme des zuständigen Staatlichen Schulamtes werden die freien Stellen im Internetauftritt der Regierung von Schwaben für eine Woche … unter „Schulbezogenes Verfahren an Grundschulen und Mittelschulen" veröffentlicht.*
4. *In diesem Zeitraum können sich interessierte Grundschul-, Mittelschul- sowie Volksschul-lehrkräfte mittels eines Online-Formulars bewerben. Voraussetzung ist allerdings eine Beschäftigung bzw. Neueinstellung im Regierungsbezirk Schwaben.*
5. *Die gesammelten Bewerbungen werden … durch die Regierung von Schwaben an das zuständige Staatliche Schulamt sowie die ausschreibende Schule weitergeleitet.*
6. *Die ausschreibende Schule erarbeitet einen Besetzungsvorschlag. Wesentliches Kriterium einer Reihung ist die bestmögliche Abdeckung des in der Stellenausschreibung definierten Anforderungsprofils. Der Schulleitung wird empfohlen, mit den Bewerberinnen und Bewerbern Kontakt aufzunehmen und sich im*

[57] Bay Schulanzeiger. Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Oberpfalz 03/2006. S. 130 ff.

Gespräch ein abschließendes Bild zu machen. Wenn eine im Wesentlichen gleiche Eignung, Befähigung und fachliche Leistung vorliegt, gilt:
- *Lehrkräfte haben Vorrang, die ihre Bewerbung mit Familienzusammenführung begründen können.*
- *Versetzungsbewerberinnen und Versetzungsbewerber sind Neueinstellungsbewerberinnen und Neueinstellungsbewerbern vorzuziehen.*
- *Schwer behinderte Bewerberinnen und Bewerber haben Vorrang.*

…

7. *Die Schulleitung legt dem zuständigen Staatlichen Schulamt … einen gereihten und entsprechend begründeten Besetzungsvorschlag sowie das unterschriebene Formblatt „Erklärung der Beschäftigungsabsicht" vor. Diese Unterlagen übermittelt das Staatliche Schulamt der Regierung von Schwaben zum Vollzug …, soweit das Staatliche Schulamt nicht selbst für die Versetzung zuständig ist. Bestehen erhebliche Bedenken gegen den Vorschlag, ist mit der Schulleitung Rücksprache zu nehmen."*

Einige wenige Länder räumen den Schulen sogar das Recht auf Einstellung und Ernennung der Lehrkräfte im Rahmen des schulbezogenen Besetzungsverfahrens ein. So lautet die Regelung in Hessen: „Einstellende Behörden für Einstellungen im schulbezogenen Ausschreibungsverfahren sind die Schulen, im Ranglistenverfahren die Staatlichen Schulämter".[58] „Nach Prüfung der Rechtmäßigkeit der Auswahlentscheidung bereitet das Staatliche Schulamt die Einstellung durch die Schule vor und informiert die nicht ausgewählten Bewerberinnen und Bewerber im Auftrag der Schule. Die Schulleiterin oder der Schulleiter unterzeichnet und überreicht die Ernennungsurkunde".[59] Auch in Niedersachsen werden den Schulleiterinnen und Schulleitern an Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen, Hauptschulen und Oberschulen dienstrechtliche Befugnisse zum Abschluss von Arbeitsverträgen (Einstellung) sowie zur Verleihung der Eigenschaft einer Beamtin oder eines Beamten übertragen, sofern sie „nach Feststellung der NLSchB [Niedersächsische Landesschulbehörde] auf absehbare Zeit über mindestens 500 Lehrkräftesollstunden verfügen".[60] Nach einer Prüfung hinsichtlich beamten- und tarifrechtlicher Kriterien macht die Schule in Schleswig-Holstein der ausgewählten Bewerberin bzw. dem Bewerber ein Einstellungsangebot.[61] Auch in Hamburg unter-

[58] Nr. 1.3 hess VwV Einstellungsverfahren.

[59] Nr. 2.9 hess VwV Einstellungsverfahren.

[60] Nds RdErl. dienstrechtliche Befugnisse.

[61] Sh Bkm schulbezogenes Einstellungsverfahren.

breiten die Schulen im schulbezogenen Einstellungsverfahren das Einstellungsangebot.[62] In Nordrhein-Westfalen nehmen die Bezirksregierungen als Einstellungsbehörde die Einstellung vor, „soweit für diese Aufgabe die Zuständigkeit …. nicht der Schulleiterin oder dem Schulleiter übertragen wurde.“[63]

Um die Varianz in den Regelungen zur Ausschreibung, Auswahl und Einstellung im Zusammenhang zu verdeutlichen, sind in drei Infoboxen beispielhaft Einstellungsverfahren aus drei Ländern dargestellt, die sich hinsichtlich der den Schulleitern bzw. Schulleiterinnen eingeräumten Entscheidungsspielräumen deutlich unterscheiden. Das hessische Verfahren gesteht Schulleiterinnen und Schulleitern im schulbezogenen Besetzungsverfahren von der Ausschreibung bis zur Einstellung vergleichsweise große Entscheidungsspielräume zu: Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter nimmt die Ausschreibung vor, sichtet die Bewerbungen, entscheidet in Absprache mit den Interessensvertretungen, ob eine Entscheidung nach Aktenlage möglich ist und legt fest, welche Bewerberinnen und Bewerber für ein Überprüfungsverfahren eingeladen werden. Die Behörde ist nicht Teil der Überprüfungskommission. Die Schulleitung entscheidet über die Einstellung und nimmt die Ernennung nach rechtlicher Prüfung durch die Behörde vor.[64] Demgegenüber schränkt das Verfahren in Thüringen die Entscheidungsmöglichkeiten der Schulleiterin bzw. des Schulleiters durch die Schulbehörde auch im schulbezogenen Verfahren deutlich ein. Die Ausschreibung wird vom Schulamt unter Einbezug der Schulleitung formuliert. Das Schulamt erstellt Ranglisten, aus denen Bewerberinnen und Bewerber zur Anhörung ausgewählt werden müssen. Eine Vertretung des Schulamts ist Mitglied der Auswahlkommission, das Schulamt entscheidet über die Einstellung und ist einstellende Behörde. In Nordrhein-Westfalen ist das schulbezogene Verfahren das Regelverfahren. Die Schulleitung entscheidet bei der Auswahl. Die Behörde nimmt bei der Ausschreibung eine beratende und unterstützende Funktion wahr, erstellt Ranglisten zur Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber für die Auswahlgespräche, kann sich an den Auswahlgesprächen beteiligen und nimmt die Einstellung vor.

Infobox Einstellungsverfahren in den Schuldienst[65]

Beispiel Hessen

…

Die Auswahl erfolgt entweder über schulbezogene Ausschreibungen, die im Internet veröffentlicht werden, oder über das Ranglistenverfahren

…

[62] https://www.hamburg.de/bsb/bewerbungen-online/64692/hinweise-einstellungsverfahren/. Zugegriffen: 15.12.2020.

[63] Nr. 1.2 nrw RdErl. Lehrkräfteeinstellung.

[64] Hess VwV Einstellungsverfahren.

[65] Hess VwV Einstellungsverfahren.

Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet über die Art des Einstellungsverfahrens. Zur Vorbereitung dieser Entscheidung erhält sie oder er die Möglichkeit, im Staatlichen Schulamt vertraulich Einblick in die Bewerbungsranglisten zu nehmen

…

Einstellende Behörden für Einstellungen im schulbezogenen Ausschreibungsverfahren sind die Schulen, im Ranglistenverfahren die Staatlichen Schulämter

…

Schulbezogenes Ausschreibungsverfahren

Im Rahmen eines schulbezogenen Ausschreibungsverfahrens formuliert die Schulleiterin oder der Schulleiter die Ausschreibung einschließlich des spezifischen Anforderungsprofils und legt nach Anhörung des Schulpersonalrates und der örtlichen Schwerbehindertenvertretung die Stellenausschreibung dem zuständigen Staatlichen Schulamt vor

…

Die im Staatlichen Schulamt eingegangenen Bewerbungen werden auf Vollständigkeit und Übereinstimmung mit dem Anforderungsprofil (Lehramt, Fächer, beamtenrechtliche Voraussetzungen) geprüft, in SAP LRM Personalwesen erfasst und zusammen mit den aus dem System erzeugten Auswertungslisten nach Abschluss der Bewerbungsfrist unmittelbar an die auswählende Schule weitergeleitet.

…

Die Schulleiterin oder der Schulleiter sichtet die eingegangenen Bewerbungen

…

Danach entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit den übrigen Schulleitungsmitgliedern und nach Anhörung des Schulpersonalrates, der Frauenbeauftragten und bei Bewerbung von Menschen mit Behinderung der Schwerbehindertenvertretung, ob eine Auswahlentscheidung nach Aktenlage möglich ist oder ob ein Überprüfungsverfahren erforderlich ist.

…

Nach Prüfung der Rechtmäßigkeit der Auswahlentscheidung bereitet das Staatliche Schulamt die Einstellung durch die Schule vor und informiert die nicht ausgewählten Bewerberinnen und Bewerber im Auftrag der Schule. Die Schulleiterin oder der Schulleiter unterzeichnet und überreicht die Ernennungsurkunde.

…

Wird ein Überprüfungsverfahren erforderlich, legt die Schulleiterin oder der Schulleiter nach Aktenlage fest, welche Bewerberinnen und Bewerber in die engere Wahl kommen, und lädt diese Personen zu einer Überprüfung vor einem Überprüfungsgremium in die Schule ein.

…

Dem Überprüfungsgremium gehören an: die Schulleiterin oder der Schulleiter (Vorsitz), ein weiteres Schulleitungsmitglied, sofern nicht vorhanden die Abwesenheitsvertreterin oder der Abwesenheitsvertreter oder eine unbefristet beschäftigte Lehrkraft der Schule, ein Mitglied des Schulpersonalrates nach § 62 Abs. 3 Satz 2 des Hessischen Personalvertretungsgesetzes in der jeweils geltenden Fassung, die Frauenbeauftragte für Lehrkräfte entsprechend den Vorgaben des Hessischen Gleichberechtigungsgesetzes, bei Bewerberinnen oder Bewerbern mit Behinderung ein Mitglied der Schwerbehindertenvertretung.

…

Die Schulleiterin oder der Schulleiter legt dem Staatlichen Schulamt die beabsichtigte Entscheidung mit einem die Entscheidung begründenden Auswahlbericht zur rechtlichen Prüfung vor und entscheidet danach im Benehmen mit den übrigen Schulleitungsmitgliedern und nach Beteiligung des Schulpersonalrats, der Frauenbeauftragten der Lehrkräfte sowie bei Bewerbung von Menschen mit Behinderung der Schwerbehindertenvertretung, abschließena.

Das Staatliche Schulamt bereitet die Einstellung durch die Schule vor und informiert die nicht ausgewählten Bewerberinnen und Bewerber im Auftrag der Schule. Die Schulleiterin oder der Schulleiter unterzeichnet und überreicht die Ernennungsurkunde.

Infobox Einstellung in den Schuldienst bei Stellen mit besonderem Profil[66]

Beispiel Thüringen

Stellenausschreibungen mit besonderem Profil

Die Ausschreibung wird vom jeweiligen Staatlichen Schulamt in Zusammenarbeit mit der Schule, an welcher die ausgeschriebene Stelle besetzt werden soll, vorbereitet.

…

Die Schule führt mit Bewerbern auf der gebildeten Rangliste, deren gewichteter Gesamtwert G sich um nicht mehr als eine Note unterscheidet, Bewerbergespräche durch, an denen stimmberechtigt teilnehmen: der Schulleiter, mindestens ein weiterer Vertreter der Schule (z. B. ständiger Vertreter des Schulleiters, Oberstufenleiter, Abteilungsleiter, Lehrer), ein Vertreter des Staatlichen Schulamtes.

…

[66] Th RL Einstellung Schuldienst.

Nach Abschluss des Auswahlverfahrens fertigt die Schule einen begründeten Vorschlag zur Besetzung der Stelle und übersendet diesen und die gesamten Bewerbungsunterlagen dem Staatlichen Schulamt.

Das Staatliche Schulamt prüft, ob die Auswahl ordnungsgemäß erfolgte und auch entsprechend begründet wurde. Es entscheidet über die Einstellung und informiert die Bewerber schriftlich.

Infobox Einstellung von Lehrerinnen und Lernern in den Schuldienst[67]

Beispiel Nordrhein-Westfalen

Die Einstellung von Lehrkräften in ein Dauerbeschäftigungsverhältnis in den öffentlichen Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen erfolgt durch das Ausschreibungs- und Listenverfahren.

Die Bezirksregierungen beraten und unterstützen die eigenverantwortlichen Schulen bei der Durchführung der Einstellungsverfahren … Sie nehmen die Einstellungen als Einstellungsbehörde vor, soweit für diese Aufgabe die Zuständigkeit … nicht der Schulleiterin oder dem Schulleiter übertragen wurde.

…

Ausschreibungen im Lehrereinstellungsverfahren und die Bewerberauswahl erfolgen durch die Schule; die Vorgaben der Schulaufsichtsbehörden sind dabei einzuhalten (§ 57 Abs. 7 Satz 1 SchulG). Die Schule übersendet den Ausschreibungstext nach Beteiligung der Schulkonferenz oder einer gebildeten Teilkonferenz an die Bezirksregierung. Das Schulamt übersendet den Ausschreibungstext für die von ihr zu besetzenden Stellen unmittelbar der Bezirksregierung.

…

Der jeweiligen Auswahlkommission an einer Schule gehören mit Stimmrecht an:

- *die Schulleiterin oder der Schulleiter oder im begründeten Ausnahmefall die stellvertretende Schulleiterin oder der stellvertretende Schulleiter (Vorsitz),*
- *eine von der Lehrerkonferenz gewählte Lehrkraft, die nicht gleichzeitig als Mitglied des Lehrerrates an dem Auswahlgespräch teilnimmt,*
- *ein von der Schulkonferenz aus ihrer Mitte gewähltes Mitglied, das das 16. Lebensjahr vollendet hat,*
- *die Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen oder deren Vertreterin*

[67] Nrw RdErl. Lehrkräfteeinstellung.

…

Darüber hinaus sind zum Auswahlgespräch einzuladen: ein Mitglied der Personalvertretung der jeweiligen Schulform; bei Schulleiterinnen und Schulleitern, denen die Zuständigkeit nach § 1 Absatz 6 Nr. 1 der Verordnung über beamtenrechtliche und disziplinarrechtliche Zuständigkeiten (BASS 10–32 Nr. 44) übertragen worden sind, ein Mitglied des Lehrerrates der Schule, sofern mindestens eine schwerbehinderte Bewerberin oder ein schwer behinderter Bewerber oder ihnen gleichgestellte behinderte Menschen am Verfahren teilnehmen, die Schwerbehindertenvertretung; für den Bereich der Grundschulen die örtliche Schwerbehindertenvertretung. …

Darüber hinaus können am Auswahlgespräch teilnehmen:

- *eine Vertreterin oder ein Vertreter der Schulaufsichtsbehörde,*
- *eine weitere Person, soweit die Auswahlkommission dies beschließt.*

…

Die Bezirksregierung übersendet der oder dem Vorsitzenden der Auswahlkommission der Schule oder des Schulamtes eine nach Ordnungsgruppen sortierte Liste der Bewerberinnen und Bewerber.

Auf der Grundlage dieser Ordnungsgruppenliste und des im Ausschreibungstext formulierten schulbezogenen oder schulamtsbezogenen Anforderungsprofils entscheidet die Auswahlkommission über die Bewerberinnen und Bewerber, die zum Auswahlgespräch eingeladen werden.

…

Sofern die Auswahlkommission von der Reihenfolge der Bewerberinnen und Bewerber, die sich aus der Ordnungsgruppenliste ergibt, abweicht, ist dies zu begründen und gerichtsverwertbar zu protokollieren.

…

Soweit der Schulleiterin oder dem Schulleiter die Aufgaben eines Dienstvorgesetzten übertragen worden sind, bietet die oder der Vorsitzende der Auswahlkommission der bestgeeigneten Bewerberin oder dem bestgeeigneten Bewerber sofort nach Abschluss der Auswahlgespräche die Einstellung schriftlich an. Soweit der Schulleiterin oder dem Schulleiter die Aufgaben eines Dienstvorgesetzten noch nicht übertragen wurden, ist die Einstellung im Auftrag der Bezirksregierung anzubieten.

Obwohl sich eine Reihe von Ländern klar zu einer aktiven Rolle der Schule bei der Personalgewinnung bekennt, sind doch auch Anzeichen der Skepsis unübersehbar. So besteht die Befürchtung, dass eine gleichwertige Versorgung mit schulischen Bildungs-

angeboten durch schulbezogene Stellenbesetzung beeinträchtigt werden könnte (Klemm und Meetz 2004 S. 12). Die Kritik am Verfahren der schulbezogenen Ausschreibungen speist sich in Flächenländern vor allem aus der Erfahrung, dass Schulen in unattraktiveren ländlichen Regionen in der Konkurrenz um hochqualifiziertes Personal deutlich benachteiligt sind. So formuliert die vom Thüringischen Bildungsministerium eingesetzte Kommission „Zukunft Schule" die Empfehlung: „Schulen im ländlichen Raum sollten in höherem Umfang schulscharfe Ausschreibungen für Lehrkräfte ermöglicht werden als Schulen in den städtischen Räumen" (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018 S. 105). In Stadtstaaten besteht vor allem die nicht von der Hand zu weisende Befürchtung, dass Schulen in bestimmten städtischen Lagen, die besondere Herausforderungen zu bewältigen haben, bei der Rekrutierung hochqualifizierter Lehrkräfte ins Hintertreffen geraten könnten.

Die Bedenken zur Praxis schulgenauer Ausschreibungen bestehen vor allem auf Seiten der Schulpolitik und der Schulbehörden. Schulleitungen scheinen dagegen in der Mehrzahl der Auffassung zu sein, dass eine Ausweitung von Entscheidungsspielräumen bei der Rekrutierung von Lehrkräften eine notwendige Voraussetzung gelingender Schulentwicklung ist (Schaefers 2004). Diesen Befund von Schaefers bestätigt eine Befragung von Schulleitungen durch den Rechnungshof in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2014. Die Mehrzahl der Befragten gibt an, dass die Entscheidungsspielräume im Bereich Personal im Allgemeinen und die Möglichkeit der schulscharfen Ausschreibungen im Besonderen unzureichend sind (Rechnungshof Baden-Württemberg 61 f.).

In einigen Vorschriften und Richtlinien wird das Problem regionaler oder schulischer Disparitäten bei der Lehrkräfteversorgung adressiert. So findet sich im niedersächsischen Erlass zur Einstellung von Lehrkräften aus dem Jahr 2017 die folgende Regelung: „Die entsprechend den Einstellungsmöglichkeiten … neu einzustellenden Lehrkräfte dienen auch dem überregionalen Ausgleich der Versorgung mit Lehrkräften zwischen den Schulen. Vor Ausschreibung einer Stelle ist zu prüfen, ob der spezifische fach- bzw. sonderpädagogische Fachrichtungsbedarf der Schule durch Versetzung geeigneter Lehrkräfte gedeckt werden kann. Maßstab zum Ausgleich zwischen den Schulen ist der mit den zugewiesenen Stellen erreichbare Durchschnitt der Versorgung in den einzelnen Schulformen. Hierzu können u. a. auch Versetzungen und Abordnungen bzw. Teilabordnungen vorgenommen werden. Ziel ist es, eine landesweit ausgewogene bedarfsgerechte Versorgung mit Lehrräften an den öffentlichen allgemeinbildenden Schulen zu erreichen".[68] In Berlin ist ein zentrales Nachsteuerungsverfahren in Form von Umsetzungen und weiteren Einstellungen vorgesehen, um eine „gleichmäßige Personalausstattung" in den Regionen sicherzustellen. Für das zentrale Nachsteuerungsverfahren erfolgt eine gesonderte Stellenausschreibung. Es setzt erst nach Abschluss des schulbezogenen Ausschreibungsverfahrens ein.[69] In Baden-Württemberg wird die Möglichkeit

[68] Nr. 2.1 . Auswahlverfahren.

[69] Nr. 1.6 bln Richtlinie Einstellung/Versetzung.

schulgenauer Ausschreibungen vorrangig „Schulen in Mangelbereichen und Mangelregionen" gewährt.[70]

Schulbezogenen Ausschreibungen sind auch von anderer Seite immer schon Grenzen gesetzt. Dies zeigt aktuell ein Runderlass des Ministeriums in Nordrhein-Westfalen vom 19.01.2021.[71] Aus der folgenden Formulierung lässt sich zwar ein prinzipielles Bekenntnis zur maßgeblichen Beteiligung der Schule bei der Einstellung von Lehrkräften ablesen: „Auf der Basis der von der Schulaufsicht festgelegten Stellenausstattung entscheidet die Schule über die Ausschreibung der Stellen (u. a. fachspezifischer Bedarf, Öffnung für Bewerberinnen und Bewerber mit anderer Lehramtsbefähigung oder anderer Lehrbefähigung, Öffnung für den Seiteneinstieg, Zeitpunkt der vorgesehenen Besetzung usw.)." Allerdings gilt auch: „Die Schule muss bei ihrer Personalplanung und Stellenplanung vorab die notwendigen Personalmaßnahmen der Schulaufsichtsbehörde (u. a. Versetzungen, Abordnungen, Rückkehr aus Beurlaubungen, Veränderung des Beschäftigungsumfangs, Teilzeit) berücksichtigen. … Dabei ist … die Schulaufsichtsbehörde für zu besetzende Stellen … vor Ausschreibung einer Stelle verpflichtet zu prüfen, ob aus dem allgemeinen Versetzungsverfahren noch entsprechend geeignete Versetzungsbewerberinnen und -bewerber für eine Besetzung der Stelle zur Verfügung stehen. Soweit sich aufgrund der Ausschreibung weitere Versetzungsmöglichkeiten ergeben, werden die Schulen durch die Bezirksregierungen über die möglichen Versetzungsbewerberinnen und -bewerber informiert. Die Bezirksregierung prüft die Versetzungsmöglichkeiten und hört die Schule vor der möglichen Versetzung an. Die Veröffentlichung der Ausschreibung wird bis zur abschließenden Prüfung der Versetzungsmöglichkeiten zurückgestellt".[72] Auch im hessischen Erlass zur Einstellung von Lehrkräften ist der Verweis auf den Vorrang von Personallenkungsmaßnahmen formuliert: „Die auf die Schulen entfallenden besetzbaren Stellen sind nach Möglichkeit zügig zu besetzen. Sie werden zunächst durch Personallenkungsmaßnahmen wie zum Beispiel Abordnungen und Versetzungen besetzt. Die Staatlichen Schulämter vollziehen diese Personallenkungsmaßnahmen im Benehmen mit den Schulen."[73] Ähnliche Regelungen zum Umgang mit Versetzungen haben auch andere Länder im Zusammenhang mit schulgenauen Ausschreibungen getroffen.

[70] Nr. 23 bw VwV Lehrereinstellung.

[71] Nw RdErl. Einstellung 2021/22.

[72] Nr. 1.1 nw RdErl. Einstellung 2021/22.

[73] Nr. 1.1 hess VwV Einstellungsverfahren.

5.3 Besetzung von Funktionsstellen im mittleren Management

Von besonderer Bedeutung für die Schul- und Personalentwicklung ist die Besetzung von Funktionsstellen, deren Inhaberinnen und Inhaber unterhalb der Position der Schulleiterin oder des Schulleiters besondere Aufgaben im Management oder der Entwicklung einer Schule wahrnehmen. Entsprechende Funktionen beziehen sich auf die Übernahme von Aufgaben der Schulleiterin bzw. des Schulleiters oder auf die direkte Unterstützung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters. Grundlage sind diesbezügliche Regelungen in den Schulgesetzen. So heißt es z. B. im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann einzelne Leitungsaufgaben auf Lehrerinnen und Lehrer zur eigenständigen Wahrnehmung übertragen. Die Gesamtverantwortung der Schulleiterin oder des Schulleiters bleibt davon unberührt.“[74] Häufig bildet sich aus diesen Funktionsstellen auch die erweiterte Schulleitung, sofern sie in den Schulverfassungsvorgaben der Länder vorgesehen ist.

Funktionsstellen werden aus organisationstheoretischer Perspektive auch als mittleres Management der Schule bezeichnet. Die Besetzung dieser Stellen im mittleren Management ist mit der Praxis Beförderung im öffentlichen Dienst eng verbunden. Vor 1994 erfolgten Beförderungen vor allem aufgrund des Dienstalters. Norbert Maritzen skizziert diese Praxis im Jahr 2001 wie folgt: „Die Beförderung im Schulbereich richtet sich bislang nach einer Warteliste, für deren Reihenfolge neben der Personalbewertung auch die Anciennität eine gewichtige Rolle spielt. Wegen der begrenzten Zahl der Beförderungsstellen und der gegenwärtigen Altersstruktur dominiert das Dienstalter stark gegenüber dem Leistungsaspekt. Die durchschnittliche Wartezeit beträgt zurzeit 15 Jahre. Anreize zu besonderen Leistungen gehen vom gegenwärtigen System kaum aus. Es behindert das Bestreben, jüngere, überdurchschnittlich kompetente, leistungsfähige und leistungsbereite Lehrkräfte für besonders anspruchsvolle Aufgaben zu gewinnen und deren Einsatz auch in finanzieller Hinsicht anzuerkennen“ (Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2001 S. 24). Im Zuge der Erweiterung schulischer Gestaltungsspielräume wurde die Beförderung in Hamburg neu geregelt und die A14-Beförderung zum gezielten Instrument der Personalentwicklung weiterentwickelt, indem diese Stellen an besondere Aufgabenbereiche bzw. die Übernahme besonderer Funktionen gebunden und entsprechend ausgeschrieben wurden. Vor Hamburg hatten bereits Hessen, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen und das Saarland die Möglichkeit einer funktionsbezogenen Ausschreibung zumindest für einen Teil der Stellen vorgesehen.

Inzwischen ist die Beförderung in der Regel an die Wahrnehmung bestimmter Funktionen gebunden. Eine Ausnahme bilden funktionslose Beförderungen, die in einigen Bundesländern, in denen eine Angleichung der Besoldung der unterschiedlichen

[74] § 60 Abs. 3 nrw SchulG.

Lehrämter (noch) nicht erfolgt ist, als Instrument der Beförderung von Lehrkräften an Grundschulen, Hauptschulen, Mittelschulen oder von Förderlehrkräfte eingesetzt werden. So werden z. B. in Bayern jährlich Stellen für eine funktionslose Beförderung ausgeschrieben. Dadurch wird für einen Teil der Grund- und Mittelschulschullehrkräfte, eine Beförderung von A12 mit Zulage zu A13 (Studienrat/-rätin im Grundschuldienst) ermöglicht. Diese Beförderung erfolgt ausschließlich nach Leistung auf der Grundlage der Beurteilung. Eine Ausschreibung für eine bestimmte Funktion erfolgt nicht. In Mecklenburg-Vorpommern ist eine Angleichung der Besoldung für die Förderlehrkräfte noch nicht erfolgt. Hier ist ebenfalls eine Beförderung über funktionslose Beförderung möglich. Ähnliche Regelungen haben auch andere Länder getroffen.

In Bayern wird „die nicht nur vorübergehende Übertragung einer höherwertigen Funktion als Vorstufe für eine spätere Beförderung" definiert oder erfolgt als funktionslose Beförderung.[75] In den meisten Ländern erfolgt eine Beförderung im Rahmen eines Auswahlverfahrens für eine bestimmte, im Stellenplan der Schule verankerte und in einer spezifischen Ausschreibung konkretisierten Funktionsstelle. Die dienstliche Beurteilung spielt entsprechend des grundgesetzlich definierten Leistungsgrundsatzes bei der Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber eine zentrale Rolle.

Funktionsstellen unterhalb der Schulleitungsebene sind von zentraler Bedeutung für ein effektives Schulmanagement sowie eine systematische Qualitätsentwicklung. Aus der Sicht der einzelnen Lehrkräfte sind Funktionsstellen auch unter dem Gesichtspunkt der Karriereperspektive von Interesse. Weil Funktionsstellen in der Regel landesweit ausgeschrieben werden, ist ein entsprechender Karriereschritt zumindest theoretisch mit Mobilität zwischen Schulen verbunden, da innerhalb der eigenen Schule Beförderungsämter zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils nur in begrenztem Umfang zur Verfügung stehen. In einem Konzept zur Schulreform des Hamburger Senats wird explizit formuliert, dass eine solche Mobilität im Interesse der Qualität des Gesamtsystems erwünscht ist und durch geeignete Anreize unterstützt werden soll: „Gerade bei gesteigerter schulischer Personalverantwortung muss das Interesse in den Vordergrund gestellt werden, die Erfahrungen und Qualifikationen der Beschäftigten schulübergreifend zu fördern. Vorhandene Instrumente zur Förderung der Mobilität werden deshalb vermehrt eingesetzt, so beispielsweise der Schulwechsel als Voraussetzung für eine Beförderung."[76]

In den Verwaltungsvorschriften über die einheitliche Gestaltung und Zuordnung von Aufgabenbereichen an öffentlichen Schulen des Landes Berlin werden 23 Aufgaben für Beförderungsstellen bzw. Funktionsstellen definiert. Interessant ist, dass darunter auch eine Position als Studiendirektor/-in und eine Position als Oberstudienrat/-rätin

[75] Nr. 1.1 bay Beförderungsrichtlinie Lehrkräfte.

[76] S. 16 hmb DS 18/3780. Schulreform.

für Fachleiter/-innen als Beauftragte/r „für ein von der Schule festgelegtes Aufgabengebiet“ fallen.[77] Damit wird eine Profilbildung in besonderer Weise unterstützt. Die Brandenburger Vorschrift definiert neben den Stellen der Schulleiterin bzw. des Schulleiters und stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleitern folgende Leitungsfunktionen in Schulen: Primarstufenleiterin oder Primarstufenleiter, Abteilungsleiterin oder Abteilungsleiter, Oberstufenkoordinatorin oder Oberstufenkoordinator und als Studiendirektorin oder Studiendirektor zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (Begabungsförderung) an Spezialschulen.[78] In der entsprechenden Verwaltungsvorschrift von Baden-Württemberg werden als sonstige Funktionsstellen genannt: Studiendirektor/-in zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (Abteilungsleiter/-in), Studiendirektor/-in als Fachberater/-in in der Schulaufsicht, Konrektor/-in.[79] Abteilungsleiter/-innen an Gymnasien können Aufgaben in folgenden Bereichen übertragen werden: Lehren und Lernen, Organisation und Entwicklung von Lernprozessen; Schulorganisation und -verwaltung; Kommunikation und Kooperation mit allen am Schulleben Beteiligten, einschließlich Leitung von Konferenzen (Fach- und Abteilungskonferenzen) und Dienstbesprechungen; Personalführung und Personalentwicklung, Unterstützung des Schulleiters bei der Lehrereinstellung, der Ausbildung der Lehramtsbewerberinnen und -bewerber und der Beurteilung und Beratung der Lehrerinnen und Lehrer; Fortbildungsmanagement; Qualitätssicherung und -entwicklung, Evaluation.[80]

Neben Funktionsstellen, die Beförderungsstellen sind, existieren z. B. in Nordrhein-Westfalen sogenannte Koordinationsstellen, die ebenfalls mit spezifischen, im Geschäftsverteilungsplan der Schule ausgewiesenen Aufgaben verbunden sind. Die Übernahme der Aufgaben ist allerdings nicht mit einer Beförderung, sondern lediglich mit der Gewährung von Anrechnungsstunden verbunden. Ähnliches gilt in Niedersachsen für eine Fachkonferenzleitung. Auch diese Stelle wird nicht als Funktionsstelle bezeichnet. An einer Oberschule mit einer Schülerzahl von mehr als 287 erhält eine Lehrkraft, die diese Aufgabe übernimmt, allerdings eine widerrufliche Stellenzulage.[81]

Mit der Änderung des Thüringer Besoldungsgesetzes im Jahr 2018 wurden zwar wie auch in anderen Ländern für alle Lehrämter die sogenannten funktionslosen Beförderungen abgeschafft, allerdings wurden keine neuen Funktionsstellen und damit Beförderungsmöglichkeiten geschaffen. Es existieren nur die Ämter der Schulleiterinnen und Schulleiter und deren Stellvertretungen sowie ggf. der zweiten Stellvertretungen. Für diese Positionen werden spezifische Ausgaben definiert. Durch eine Änderung im Besoldungsgesetz, die im Januar 2021 in Kraft trat, wurden Zulagen für Lehrerinnen

[77] Nr. 3.13 und 3.21 bln VV Zuordnung. s. Infobox Definition Funktionsstellen Berlin.

[78] Abschn. 1 bbg VAuswahl Lfkt.

[79] Abschnitt Nr.1 und 2 bw VwV Funktionsstellen.

[80] Abs.II Nr. 2 bw VV Aufgaben Studiendirektorin.

[81] Nds RdErl. dienstrechtliche Befugnisse.

und Lehrer, die besondere Aufgaben an den Schulen wahrnehmen, eingeführt.[82] Diese Zulagen sind allerdings nicht ruhegehaltsfähig. Bei den besonderen Aufgaben handelt es sich um Aufgaben, die in etwa den Koordinatorenstellen in Nordrhein-Westfalen entsprechen. Genannt werden im Thüringer Besoldungsgesetz folgende zulagenfähigen Aufgaben: Verantwortlicher für die Ausbildung, Koordinator für außerunterrichtliche Angelegenheiten, Beratungslehrer, Koordinator für die Sekundastufe I, Koordinator für die Schuleingangsphase und den Übertritt in die Sekundarstufe I (an Grundschulen mit bis zu 180 Schülern und an Gemeinschaftsschulen mit einer Primarstufe mit bis zu 360 Schülern), Koordinator für den gemeinsamen Unterricht, Multiplikator für den digitalen Unterricht, Leiter einer Abteilung, die an einer berufsbildenden Schule bis zu 240 Schüler umfasst.[83] Nachfolgend sind drei Beispiele für unterschiedliche Definitionen von Funktionsstellen dargestellt (siehe Infoboxen Definition Funktionsstellen).

Infobox Definition Funktionsstellen[84]
Beispiel Berlin

- Schulleiter oder Schulleiterin
- Leiter oder Leiterin des Grundschulteils einer Integrierten Sekundarschule
- Ständiger Vertreter oder Ständige Vertreterin des Schulleiters oder der Schulleiterin
- Zweiter Konrektor oder Zweite Konrektorin
- Studiendirektor oder Studiendirektorin an einem Oberstufenzentrum als Leiter oder Leiterin einer Abteilung bzw. Studiendirektor oder Studiendirektorin an einer Fachschule an einem Oberstufenzentrum als Leiter oder Leiterin einer Fachschulabteilung (Abteilungsleiter oder Abteilungsleiterin)
- Studiendirektor oder Studiendirektorin zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben an einem Oberstufenzentrum als stellvertretender Leiter oder stellvertretende Leiterin einer Abteilung (Abteilungskoordinator oder Abteilungskoordinatorin)
- Studiendirektor oder Studiendirektorin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (Koordinator oder Koordinatorin der Sekundarstufe I) sowie Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin als Leiter oder Leiterin der Sekundarstufe I
- Studiendirektor oder Studiendirektorin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (Fach/

[82] § 40 ThürBesG.
[83] Anlage 1 ThürBesG.
[84] Bln VV Zuordnung.

Fächer/Lernfeld/Lernbereich/Fachbereich – Fachbereichsleiter oder Fachbereichsleiterin)

- Studiendirektor oder Studiendirektorin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (Schulqualität/Schulprogramm/Schulentwicklung/Evaluation – Qualitätsbeauftragter oder Qualitätsbeauftragte)
- Studiendirektor oder Studiendirektorin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (Beauftragter oder Beauftragte für Inklusion)
- Studiendirektor oder Studiendirektorin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (Ganztagskoordinator oder Ganztagskoordinatorin)
- Studiendirektor oder Studiendirektorin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (Beauftragter oder Beauftragte für ein von der Schule festgelegtes Aufgabengebiet)
- Studiendirektor oder Studiendirektorin zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben als Leiter oder Leiterin eines Ausbildungsbereiches an einer beruflichen Schule (Ausbildungsbereichsleiter oder Ausbildungsbereichsleiterin)
- Oberstudienrat oder Oberstudienrätin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin (Fachleiter oder Fachleiterin)
- Oberstudienrat oder Oberstudienrätin (Fachleiter oder Fachleiterin für die Sekundarstufe I an Gymnasien)
- Oberstudienrat oder Oberstudienrätin bzw. an Integrierten Sekundarschulen mit Oberstufe Oberstudienrat oder Oberstudienrätin oder Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin (Fachleiter oder Fachleiterin für die gymnasiale Oberstufe)
- Oberstudienrat oder Oberstudienrätin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin (Fachleiter oder Fachleiterin als Qualitätsbeauftragter oder Qualitätsbeauftragte)
- Oberstudienrat oder Oberstudienrätin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin (Fachleiter oder Fachleiterin als Beauftragter oder Beauftragte für Inklusion)
- Oberstudienrat oder Oberstudienrätin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin (Fachleiter oder Fachleiterin als Ganztagskoordinator oder Ganztagskoordinatorin)
- Oberstudienrat oder Oberstudienrätin bzw. Sekundarschulrektor oder Sekundarschulrektorin (Fachleiter oder Fachleiterin als Beauftragter oder Beauftragte für ein von der Schule festgelegtes Aufgabengebiet)
- Leiter oder Leiterin von Lehrgängen an einer Volkshochschule zum nachträglichen Erwerb der Berufsbildungsreife, der erweiterten Berufsbildungsreife und des mittleren Schulabschlusses

- Fachlehrer oder Fachlehrerin (Koordinator oder Koordinatorin im Aufgabengebiet „Schreibtechnische Fächer“ an beruflichen Schulen einschließlich der berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren)

Infobox Definition Funktionsstellen[85]

Beispiel Sachsen-Anhalt

Funktionsstellen an öffentlichen Schulen sind Stellen für

a) Schulleiterinnen und Schulleiter,
b) stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter (Konrektorinnen und Konrektoren),
c) Koordinatorinnen und Koordinatoren für schulfachliche Aufgaben an Gymnasien und Gesamtschulen sowie berufsbildenden Schulen,
d) Fachbetreuerinnen und Fachbetreuer,
e) Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter an Staatlichen Seminaren für Lehrämter und
f) fachdidaktische Leiterinnen und Leiter an Gesamtschulen

Infobox Definition Funktionsstellen[86]

Beispiel Bayern

Gymnasien:

- Schulleitung
- Stellvertretende Schulleitung
- Erweiterte Schulleitung
- Fachbetreuung
- Beratungslehrkraft
- Pädagogische Betreuung
- Oberstufenkoordination
- Systembetreuung (Computereinsatz)
- Leitung von Sammlungen NaWi
- Fachkoordination für Natur und Technik

[85] St RdErl. Besetzung von Funktionsstellen.

[86] Anlage bay Bkm. Zuordnung von Funktionen.

- Leitung der Schulbibliothek
- Studiendirektor, Studiendirektorin (A15)
- Oberstudiendirektor, Oberstudiendirektorin (A16)

Grundschulen und Mittelschulen:

- Förderlehrer, Förderlehrerin als Systembetreuer oder Systembetreuerin
- Fachoberlehrer, Fachoberlehrerin, als Systembetreuer oder Systembetreuerin
- Beratungsrektor, Beratungsrektorin
- Konrektor, Konrektorin
- Rektor, Rektorin
- Zweiter Konrektor, Zweite Konrektorin (>540 SuS)

Realschulen:

- Realschulkonrektor, Realschulkonrektorin
- Realschulrektor, Realschulrektorin
- Zweiter Realschulkonrektor, Zweite Realschulkonrektorin (< 540 SuS)
- Realschuldirektor, Realschuldirektorin“

Bei der Besetzung von Schulleiterstellen sind teilweise umfangreichere Auswahlverfahren, wie z. B. in Hamburg ein Findungsausschuss oder in Nordrhein-Westfalen ein Eignungsfeststellungsverfahren, vorgesehen. Für Funktionsstellen unterhalb der Schulleiterin bzw. des Schulleiters sind Eignungsfeststellungsverfahren nicht üblich. In manchen Ländern werden allerdings Auswahlverfahren für Funktionsstellen durchgeführt, die sich an dem Auswahlprozedere von Schulleiterinnen und Schulleitern orientieren. Die Verfahren zur Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern auf sonstige Funktionsstellen reichen von Fachgesprächen (Sachsen-Anhalt) über die Bearbeitung konzeptioneller Aufgaben (Bremen) bis hin zu gruppenbezogenen Auswahlverfahren (Berlin).

Im Zusammenhang mit der Frage der schulischen Personalentwicklung ist in erster Linie von Interesse, inwieweit die Schulleiterin bzw. der Schulleiter, an deren bzw. dessen Schule die Funktionsstelle zu besetzen ist, in den Auswahlprozess eingebunden wird. Diese Beteiligung ist in den Ländern deutlich unterschiedlich geregelt. Während in Brandenburg[87], Bayern[88] und Sachsen[89] keine Beteiligung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern auf sonstige Funktionsstellen bzw. bei der Beförderung vorgesehen ist (abgesehen von der dienstlichen

[87] Nr. 3.1 bbg VAuswahl Lfkt.
[88] Bay Beförderungsrichtlinie Lehrkräfte.
[89] Sächs VwV – BbschA/FB.

Beurteilung), wird für die Besetzung von schulischen Funktionsstellen in Hamburg ein Findungsausschuss eingerichtet. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter ist Mitglied des Findungsausschusses für die Positionen der stellvertretenden Schulleitung und Vorsitzende(r) bei der Besetzung der anderen Funktionsstellen. Eine Vertreterin oder ein Vertreter der Behörde ist ebenfalls Mitglied im Findungsausschuss. Für die Auswahlentscheidung ist die Stimme der Schulleiterin bzw. des Schulleiters maßgeblich.[90] Ähnlich weitgehende Mitwirkungsrechte bei der Besetzung von Funktionsstellen hat die Schulleiterin bzw. der Schulleiter in Bremen. Hier ist der Auswahlvorgang weitgehend in die Hände der Schule gelegt. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter führt das Auswahlverfahren für besoldungsmäßig herausgehobene Stellen, die nicht Mitglied der Schulleitung sind, durch.[91] Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter macht in Bremen auch einen begründeten Einstellungsvorschlag, der die Auswahlentscheidung der Schulbehörde zwar nicht ersetzt, in der Gesamtschau aber zu berücksichtigen ist.[92] In Berlin kann die Schulbehörde die Durchführung des Auswahlverfahrens an die Schulleiterin bzw. den Schulleiter übertragen, inklusive der Beobachtung einer Unterrichtsstunde mit anschließender Beratung der Lehrkraft und der Dokumentation der Ergebnisse des Auswahlprozesses.[93] In Schleswig-Holstein entwickelt „die Schulleiterin/der Schulleiter einen Auswahlvorschlag und beteiligt den örtlichen Personalrat, die Gleichstellungsbeauftragte und ggf. die Schwerbehindertenvertretung. Danach ist der Vorschlag zur abschließenden Entscheidung dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Oberste Schulaufsicht – … zu übermitteln."[94]

Was die Beteiligung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin an der Beförderung in Nordrhein-Westfalen betrifft, legt die Übertragung der Dienstvorgesetzteneigenschaft auf die Schulleiterin bzw. den Schulleiter[95] in Verbindung mit § 3 der Laufbahnverordnung, der die Entscheidung über laufbahnrechtliche Fragen bei der dienstvorgesetzten Stelle verankert, nahe, dass Schulleiterinnen und Schulleiter die Entscheidungen über eine Besetzung von Beförderungsstellen treffen. In der Veröffentlichung von Hinweisen zum Ablauf des Beförderungsverfahrens wird die Schulleitung allerdings von der Bezirksregierung lediglich mit der Durchführung des Auswahlgesprächs beauftragt. Die Auswahlentscheidung trifft die Behörde. Der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter steht allerdings das Recht zu, „die Beförderungsentscheidung mit der Schulaufsicht zu erörtern, um die Entscheidung möglichst einvernehmlich zu treffen."[96]

---

[90] § 96 Abs. 2 HmbSG.

[91] Abs. 4 brem Auswahlrichtlinien mSm.

[92] Abs. 5 brem Auswahlrichtlinien mSm.

[93] Abs. 4.2 bln AV Besetzung Funktionsstellen.

[94] Nr. 6 sh Ausschreibung Beförderungsmöglichkeiten.

[95] § 59 nrw SchulG.

[96] Abs. 3 nw Erläuterung erstes Beförderungsamt. Die Richtlinie für Gymnasien befindet sich gegenwärtig in Überarbeitung.

In Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt liegen das gesamte Auswahlverfahren sowie die Auswahlentscheidung in den Händen der Schulbehörde. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter nimmt am Auswahlgespräch als Beobachtende bzw. Beobachtender, Mitglied der Auswahlkommission oder Gast teil (siehe Abb. 5.2 Besetzung von Funktionsstellen in Schulen).

In Hessen können Schulen den besonderen Status der selbstständigen Schule beantragen.[97] In selbstständigen Schulen übernimmt die Schulleiterin/der Schulleiter die Federführung bei der Besetzung von Oberstudienratsstellen.

In Niedersachsen wurden die dienstrechtlichen Befugnisse zur Übertragung von Ämtern bis zur Besoldungsgruppe A14 mit Amtszulage auf die Schulleiterin bzw. den Schulleiter von Gymnasien und Gesamtschulen übertragen. Für Schulleiterinnen und Schulleiter von Real-, Haupt und Oberschulen gilt diese Übertragung der dienstrechtlichen Befugnis analog für Ämter bis A13. Das Verfahren zur Besetzung von leitenden Funktionsstellen (A15 in Gymnasien und A14 in Real-, Haupt- und Oberschulen) ist in den Händen der Regionalen Landesämter für Schule und Bildung.[98] In Sachsen wurde 2019 die Möglichkeit der Einrichtung von Bereichen für besondere schulische Aufgaben unterhalb der Funktionsstellen der Schulleitung geschaffen. Diese Stellen sind zur Unterstützung der Schulleitung z. B. bei der Qualitätsentwicklung vorgesehen. Auch Oberstufenberater/-innen und Fachleiter/-innen gehören zu dieser Stellenkategorie. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter kann in Abstimmung mit der zuständigen Schulbehörde solche Bereiche definieren. Die Schulaufsichtsbehörde entscheidet über die Verteilung der insgesamt verfügbaren Stellen für Lehrkräfte mit besonderen schulischen Aufgaben auf die Einzelschulen. Die Schulaufsichtsbehörde überträgt die Tätigkeiten einer Lehrkraft mit besonderen schulischen Aufgaben. Zwar ist ein Auswahlverfahren vorgesehen. Genauere Regelungen zum Verfahren und einer etwaigen Beteiligung der Schulleiterinnen und Schulleiter sind in der Vorschrift jedoch nicht getroffen worden.[99]

Nachfolgend sind Beispiele für zwei Verfahren der Besetzung von Funktionsstellen dargestellt, die sich hinsichtlich der Beteiligung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters deutlich unterscheiden (siehe Infobox Besetzung von Stellen des mittleren Schulmanagements und Infobox Besetzung von Funktionsstellen).

[97] § 127d SchulG HE 2017.

[98] Nds RdErl. Dienstrechtliche Befugnisse.

[99] Im Verfahren zur Besetzung der Stelle der stellvertretenden Schulleiterin bzw. des stellvertretenden Schulleiters ist die bzw. der Schulleiter Mitglied der Auswahlkommission. Sächs VwV SchulBes.

Infobox Besetzung von Stellen des mittleren Schulmanagements[100]

Beispiel Bremen

1. *Ausschreibung der Stellen*

Die Stellenausschreibung erfolgt durch die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.

Durch die Bestimmung des Anforderungsprofils werden die Kriterien für die Auswahlentscheidung festgelegt. Im Auswahlverfahren ist der Dienstherr an das Anforderungsprofil gebunden. Eine Gewichtung der Kriterien ist möglich.

…

2. *Durchführung des Auswahlverfahrens*

Zusammensetzung des Auswahlgremiums:

Das Verfahren richtet sich nach § 74a BremSchVwG. Danach führt die Schulleiterin bzw. der Schulleiter das Auswahlverfahren von besoldungsmäßig herausgehobenen Stellen, die nicht Mitglieder der Schulleitung sind, durch.

Bei dem von der Schulleiterin oder dem Schulleiter durchzuführenden Auswahlverfahren sind die beratende Mitwirkung eines Mitgliedes des Personalrats gemäß § 54 Abs. 3 BremPersVG, die beratende Mitwirkung der Frauenbeauftragten gemäß § 13 Abs. 1 Satz 2 Landesgleichstellungsgesetz und in Fällen von Bewerberinnen und Bewerbern mit Behinderung die Mitwirkung der Vertrauensperson schwerbehinderter Menschen gemäß § 95 Abs. 1 SGB IX durch rechtzeitige Einladung sicherzustellen.

Darüber hinaus gehört zum Auswahlgremium ein weiteres Mitglied der Schulleitung, in dessen Aufgabenbereich die Funktionsstelle angesiedelt ist. Die zuständige Schulaufsicht wird zum Gespräch eingeladen.

…

Auswahlgespräch:

…

- *Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter formuliert vorab für das Auswahlgespräch eine Aufgabe und Leitfragen mit Erwartungshorizont für ein strukturiertes Interview und stellt diese den Ausschussmitgliedern vor.*

Zu den Aufgabenschwerpunkten werden ausgewählte Aufgabenfelder in ihrer Relevanz für die Schul- und Unterrichtsentwicklung der jeweiligen Schule thematisiert (strukturiertes Interview).

…

3. *Begründeter Auswahlvorschlag*

…

[100] Brem Auswahlrichtlinien mSm.

	Auswahlverfahren	Auswahlentscheidung
BW	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (nimmt an der Auswahlkommission teil)	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (macht Vorschlag / gibt Einschätzung ab)[19]
BY[1]	Schulbehörde	Schulbehörde
BE	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (nimmt an der Auswahlkommission teil)[5]	Schulbehörde[20]
BB	Schulbehörde	Schulbehörde
HB	Schulleiterin / Schulleiter[6]; Schulbehörde (nimmt an der Auswahlkommission teil)[7]	Schulbehörde[21]; Schulleiterin / Schulleiter (macht Vorschlag / gibt Einschätzung ab)[22]
HH	Schulleiterin / Schulleiter[8]; Schulbehörde (nimmt an der Auswahlkommission teil)	Schulleiterin / Schulleiter[23]
HE	Schulbehörde[9]; Schulleiterin / Schulleiter (nimmt an der Auswahlkommission teil)[10]	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (macht Vorschlag / gibt Einschätzung ab)[24]
MV	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (nimmt an der Auswahlkommission teil)[11]	Schulbehörde
NI	Schulleiterin / Schulleiter; Schulbehörde[12]	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter[25]
NW	Schulleiterin / Schulleiter[13]; Schulbehörde[14]	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (macht Vorschlag / gibt Einschätzung ab)[26]
RP	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (nimmt an der Auswahlkommission teil)[15]	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (macht Vorschlag / gibt Einschätzung ab)[27]
SL[2]	Schulbehörde[16]	Schulbehörde[28]
SN	Schulbehörde[17]	Schulbehörde
ST	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (nimmt an der Auswahlkommission teil)[18]	Schulbehörde
SH[3]	Schulleiterin / Schulleiter	Schulbehörde; Schulleiterin / Schulleiter (macht Vorschlag / gibt Einschätzung ab)
TH[4]		

Schulleiterin / Schulleiter   Schulbehörde   ● nimmt an der Auswahlkommission teil
● macht Vorschlag / gibt Einschätzung ab

[1] Es existiert nur eine Richtlinie für Lehrkräfte an Volksschulen und Förderschulen (Richtlinien für die Beförderung von Lehrkräften und Förderlehrkräften an Volksschulen, Förderschulen und Schulen für Kranke vom 18. März 2011). Grundsätzlich werden Beförderungen aufgrund der Errechnung eines fiktiven Beförderungsdatums aufgrund der Wertigkeit der Funktion (nur bei A 15), des Ergebnisses der letzten Beurteilung und der absolvierten Dienstzeit nach dem Leistungslaufbahngesetz vorgenommen. Notwendige Voraussetzung für die Beförderung nach A 15 ist die Ausübung einer beförderungswirksamen Funktion nach dem Funktionenkatalog

Abb. 5.2 Besetzung von Funktionsstellen in Schulen

[2] Im Saarland existiert keine Verordnung zur Besetzung von Funktionsstellen, Nach einer telefonischen Auskunft des Referats A 4 des Saarländischen Ministeriums für Bildung und Kultur von 22.09.2021 werden Funktionsstellen durch das Ministerium ausgeschrieben und auf der Grundlage einer anlassbezogenen dienstlichen Beurteilung besetzt. Die dienstliche Beurteilung erfolgt durch die zuständigen Schulaufsichtsbeamten oder durch den Schulleiter/die Schulleiterin als Beauftragter/Beauftragte der obersten Schulaufsichtsbehörde, bei Lehrkräften an Grund- und Hauptschulen sowie an Schulen für Geistigbehinderte und Lernbehinderte durch den zuständigen Schulrat/die zuständige Schulrätin.

[3] Regelung betrifft Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (Rundschreiben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Leiterinnen und Leiter der Gymnasien und Gemeinschaftsschulen mit Oberstufe in Schleswig-Holstein vom 21.04.2021

[4] In Thüringen bestehen keine Funktionsstellen unterhalb der Schulleitung. Die Übernahme besonderer Aufgaben wird mit Zulagen honoriert.

[5] Durchführung des Auswahlverfahrens kann der Schulleitung übertragen werden. Die Schulleitung erhält allerdings keine Einsicht in die Personalakten.

[6] Schulleitung führt Auswahlverfahren durch. Zum Auswahlgremium gehört außerdem eine zweite Person aus der Schulleitung, in deren Aufgabengebiet die Stelle angesiedelt ist.

[7] Die Schulaufsicht wird zum Auswahlgespräch eingeladen.

[8] Bei Stellen unterhalb der stellvertretenden Schulleitung hat der/die Schulleiter/in den Vorsitz des Findungsausschusses inne.

[9] Ausschreibungs- und Auswahlverfahren zur Besetzung von Stellen Erlass.

[10] Bei Funktionsstellen im Bereich der Schule kann Schulleitung als Gast beratend am Überprüfungsverfahren teilnehmen. Für die Besetzung von Oberstudienratsstellen an selbstständigen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie an rechtlich selbstständigen beruflichen Schulen tritt an die Stelle des Staatlichen Schulamts die Schulleiterin oder der Schulleiter.

[11] Schulleitung ist Mitglied der Auswahlkommission.

[12] Zwar ist wurde die Zuständigkeit und Ernennung bei Beförderungen zu Stellen bis A 14 (Gymnasien) und A 13 (Real-, Haupt und Oberschulen) auf den/die Schuleiter/in übertragen. Für leitende Funktionsstellen gilt aber die Zuständigkeit der Schulbehörde.

[13] Führt Auswahlgespräche im Auftrag der Schulbehörde.

[14] Erstellt aufgrund der dienstlichen Beurteilung, Liste für Auswahlgespräche.

[15] Schulleitung nimmt am funktionsbezogenen Überprüfungsverfahren teil.

[16] „Auf Grundlage der Beurteilungen wird durch die zuständige Schulaufsicht unter den Bewerbern/Bewerberinnen eine Auswahlentscheidung zur Besetzung der ausgeschriebenen Funktionsstelle vorgeschlagen. Im Falle der Zustimmung durch die Hausleitung werden dann die Gremien (Personalrat, Frauenbeauftragte, ggf. Schwerbehindertenvertretung) beteiligt."

[17] Die Schule kann nach Maßgabe der verfügbaren Stellen für besondere schulische Aufgaben einrichten. Diese entsprechen Funktionsstellen in anderen Ländern: „Die Schulaufsichtsbehörde überträgt die Tätigkeiten einer Lehrkraft mit besonderen schulischen Aufgaben oder eines Fachberaters in Ausübung des Direktionsrechts des Arbeitgebers".

[18] Ist als Verantwortliche i.S. der Personalführung am Fachgespräch beteiligt.

[19] Schulleitung erhält Übersicht über die Bewerberinnen und kann ein Votum abgeben. Deckt sich die Entscheidung der Behörde nicht mit dem Votum der Schulleitung, kann diese eine weitere Stellungnahme abgeben.

[20] Zuständige Schulaufsicht fertig Auswahlvermerk an. Dieser beruht im Wesentlichen auf der dienstlichen Beurteilung. Das Auswahlverfahren wird nur ergänzend herangezogen. Die Referatsleitung der Außenstelle bzw. die Leitung des für die beruflichen und zentral verwalteten Schulen zuständigen Referats trifft aufgrund des Auswahlvermerks die Auswahlentscheidung.

[21] Der begründete Auswahlvorschlag der Schulleiter/in ersetzt nicht die Entscheidung der Schulbehörde. Diese trifft eine eigene begründete Entscheidung. Es muss eine Gesamtschau formuliert werden.

[22] Schulleiterin/Schulleiter macht einen begründeten Einstellungsvorschlag.

[23] Bei Funktionsstellen unterhalb der stellvertretenden Schulleitung ist die Stimme des/der Schulleiter/in im Findungsausschuss auschlaggebend.

[24] Es erfolgt eine Stellungnahme durch die Schulleitung.

[25] nds RdErl. Dienstliche Befugnisse. 1.1.2 e: „nicht nur vorübergehende Übertragung eines Dienstpostens, der aufgrund seiner Bewertung einem anderen Amt mit höherem Endgrundgehalt zugeordnet ist, für Ämter bis zur BesGr. A 14 mit Amtszulage."

[26] Schulleitungen haben das Recht, Beförderungsentscheidung mit der Schulaufsicht zu erörtern, um die Entscheidung möglichst einvernehmlich zu treffen.

[27] Vorgesehene Personalentscheidung wird mit dem/der Schulleiter/in erörtert.

[28] „Auf Grundlage der Beurteilungen wird durch die zuständige Schulaufsicht unter den Bewerbern/Bewerberinnen eine Auswahlentscheidung zur Besetzung der ausgeschriebenen Funktionsstelle vorgeschlagen. Im Falle der Zustimmung durch die Hausleitung werden dann die Gremien (Personalrat, Frauenbeauftragte, ggf. Schwerbehindertenvertretung) beteiligt."

Abb. 5.2 (Fortsetzung)

Gemäß § 74 a BremSchVwG macht die Schulleiterin bzw. der Schulleiter der Senatorin für Bildung und Wissenschaft einen begründeten Vorschlag für die Besetzung der Stelle. Als Grundlage der Bewertung dienen die aktuellen – auf den möglichst annähernd gleichen Beurteilungszeitraum bezogenen – dienstlichen Beurteilungen. Sofern Bewerberinnen und Bewerber die gleichen Notenstufen aufweisen, sind die in der Ausschreibung besonders genannten Anforderungen mit den entsprechenden Beurteilungskriterien abzugleichen. Auch frühere dienstliche Beurteilungen sind ggf. in die Auswahl einzubeziehen. Ergänzend dürfen die Eindrücke/Ergebnisse des Auswahlgespräches in die Auswahl einbezogen werden.

…

Der begründete Auswahlvorschlag der Schulleiterin bzw. des Schulleiters ersetzt nicht die Auswahlentscheidung der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Diese trifft eine eigene, zu begründende Entscheidung. Es ist eine Gesamtschau zu formulieren.

Infobox Besetzung von Funktionsstellen[101]

Beispiel Mecklenburg-Vorpommern

…

Die zuständige Schulbehörde prüft unverzüglich die Besetzbarkeit freier beziehungsweise frei werdender Beförderungsstellen nach Maßgabe der jeweils geltenden Stellenbewirtschaftungsregelungen.

…

Die nach Abschnitt I besetzbaren funktionslosen und funktionsbezogenen Beförderungsstellen schreibt die zuständige Schulbehörde halbjährlich zum 1. Februar und zum 1. August des Jahres aus. Für die funktionsbezogenen Beförderungsstellen können bei Bedarf auch abweichende Ausschreibungstermine bestimmt werden.

…

Für alle Bewerberinnen und Bewerber, die die Bewerbungsvoraussetzungen erfüllen, wird zur Feststellung der fachlichen Eignung eine dienstliche Beurteilung erstellt.

…

Die Leiterin beziehungsweise der Leiter des Staatlichen Schulamtes oder die Leiterin beziehungsweise der Leiter des Referates Berufliche Schulen und Erwachsenenbildung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

[100] Mv VwV Beförderungsstellen Schule.

bildet zur Durchführung der auf der Grundlage der vorliegenden dienstlichen Beurteilungen zu führenden Eignungsgespräche eine Auswahlkommission, dessen Vorsitz ihr oder ihm obliegt.

Diese setzt sich zusammen aus

- *der Leiterin beziehungsweise dem Leiter des Staatlichen Schulamtes oder der Leiterin beziehungsweise dem Leiter des Referates Berufliche Schulen und Erwachsenenbildung*
- *im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur …,*
- *Schulaufsichtsbeamten, die beziehungsweise der für die Aufsicht über die jeweilige Schule zuständig ist,*
- *einer weiteren Schulaufsichtsbeamtin beziehungsweise einem weiteren Schulaufsichtsbeamten der Schulart, in der die Beförderungsstelle zu besetzen ist, wenn es sich um eine funktionsbezogene Beförderungsstelle handelt*
- *der Schulleiterin beziehungsweise dem Schulleiter der jeweiligen Schule*

…

Der Vorsitz der Auswahlkommission erstellt auf der Grundlage vor allem der vorliegenden dienstlichen Beurteilungen und des Ergebnisses der Eignungsgespräche einen Vorschlag zur Besetzung der Beförderungsstelle.

…

Nach Abschluss aller vorstehend beschriebenen Verfahrensschritte führt die zuständige Schulbehörde das Bestellungsverfahren für die ausgeschriebene Beförderungsstelle durch.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: In fünf Ländern spielt die Schulleiterin bzw. der Schulleiter der Schule, an der die Funktionsstelle zu besetzen ist, die zentrale Rolle bei der Durchführung des Auswahlverfahrens (Bremen, Hamburg, Niedersachen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein). In Berlin kann das Auswahlverfahren auf die Schulleiterin bzw. den Schulleiter übertragen werden. In Hessen bestimmt die Schulleiterin bzw. der Schulleiter das Auswahlverfahren nur in den Schulen, die den Status einer selbstständigen Schule haben. In weiteren vier Ländern ist die Schulleiterin bzw. der Schulleiter in das Auswahlverfahren einbezogen (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt).

Nur in zwei Ländern (Hamburg und Niedersachsen) trifft die Schulleiterin bzw. der Schulleiter die Auswahlentscheidung bei der Besetzung von Funktionsstellen (in Niedersachsen gemeinsam mit der Behörde). In weiteren sechs Ländern gibt die Schulleiterin oder der Schulleiter ein Votum ab (Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein). In den anderen Ländern hat die Schulleiterin oder der Schulleiter, abgesehen von der dienstlichen Beurteilung, keinen Einfluss auf die Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber um Funktionsstellen.

Die Einflussnahme der Schulleiterin oder des Schulleiters auf die Stellenbesetzung ist in der Praxis allerdings prinzipiell auch dort begrenzt, wo der Schulleiterin oder dem Schulleiter beim Auswahlvorgang erweiterte Mitentscheidungsmöglichkeiten eingeräumt werden. So muss grundsätzlich die Verschränkung der Auswahl für eine Funktion mit einem beamtenrechtlich geregelten Beförderungsvorgang in Rechnung gestellt werden. Weil einerseits im Schulsystem nur eine vergleichsweise geringe Zahl an Beförderungsstellen unterhalb der Stelle der Schulleiterin oder des Schulleiters zur Verfügung steht und eine einmal erfolgte Beförderung nicht mehr zurückgenommen werden kann und weil andererseits die Zuordnung dieser Stellen teilweise von sich verändernden Faktoren, wie z. B. der Schulgröße, abhängt, besteht häufig die Notwendigkeit, Personen umzusetzen; die entsprechende Funktionsstelle kann in einem solchen Fall nicht frei besetzt werden. In der Berliner Arbeitsanweisung zur Besetzung von Funktionsstellen steht die Besetzung nach Ausschreibung und Auswahlverfahren aus diesem Grund auch erst an dritter Stelle nach einer Umsetzung von Beschäftigten im Personal- oder Besoldungsüberhang und einer Umsetzung von Funktionsstelleninhaberinnen und Funktionsstelleninhabern aus anderen Gründen.[102] Ein Umsetzungsbedarf entsteht auch bei der Auflösung und Zusammenlegung von Schulen. Im Erlass zur Besetzung von Funktionsstellen des Landes Sachsen-Anhalt wird dieser Fall explizit adressiert: „Von einer Ausschreibung ist abzusehen, wenn Beschäftigte zur Verfügung stehen, denen bereits ein der Funktion entsprechendes Amt im statusrechtlichen Sinne verliehen wurde oder die als Angestellte in einer vergleichbaren Vergütungsgruppe eingruppiert sind, sofern die Funktion nach Vorbildung oder bisheriger Tätigkeit übertragen werden kann (z. B. Fachkombination bei Fachbetreuern oder Fachseminarleitern). Dies gilt insbesondere in den Fällen, in denen Stellen der Schulleitung im Zusammenhang mit der Auflösung oder Zusammenlegung von Schulen zu besetzen sind. In diesen Fällen ist ein Auswahlverfahren im Hinblick auf die Eignung für die zu besetzende Stelle unter Berücksichtigung des besonderen Schulprofils durchzuführen."[103] In anderen Ländern finden sich ähnliche Regelungen, so z. B. in Thüringen**.** Hier ist sogar für die Besetzung von Stellen für Schulleiterinnen und Schulleitern und stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleitern geregelt, dass das zuständige Personalreferat zu prüfen hat, ob diese „mit einem ehemaligen Funktionsstelleninhaber, der einen Anspruch auf amtsangemessene bzw. vertragsgemäße Verwendung hat, zu besetzen ist. Sollte dies der Fall sein, ist das Verfahren zur Besetzung von Funktionsstellen mit ehemaligen Funktionsstelleninhabern (Funktionsstellenbesetzung an den Thüringer Schulen; hier: Durchführung des Auswahlverfahrens von Schulleitern und stellvertretenden Schulleitern Anlage 8) anzuwenden. Eine Ausschreibung der Funktionsstelle findet in diesem Fall nicht statt".

[102] Bln AV Besetzung Funktionsstellen.

[103] Nr. 1.7 st RdErl. Besetzung von Funktionsstellen.

5.4 Personalmittel zur Eigenbewirtschaftung

Gestaltungsspielraum wurde Schulen in vielen Bundesländern seit Ende der 1990er-Jahre auch hinsichtlich der Eigenbewirtschaftung von Mitteln eingeräumt. Die von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt) im Jahr 1993 angestoßene Reform kommunaler Steuerung sieht u. a. die Zuweisung von Budgets für bestimmte Ausgaben auf der Grundlage eines Finanzplans vor. Die leitende Annahme ist, dass durch eine dezentrale Budgetverantwortung – und damit eine gezielte Allokation der Mittel – sowohl die Effizienz des Mitteleinsatzes als auch die Effektivität der Kernprozesse gesteigert werden kann. Im Rahmen des kommunalen Finanzmanagements können die Schulträger den Schulen seither ein bestimmtes Kontingent an Mitteln zu Selbstverwaltung als sogenannte Schulbudgets überlassen. Das vorher übliche Verfahren der zentralen Bestellung und Abrechnung wurde durch diese Schulbudgets (teilweise) ersetzt.

Ein Budget erlaubt einen flexibleren Mitteleinsatz. Neben der Möglichkeit, Einnahmen – z. B. durch Sponsoring – selbst zu generieren, werden insbesondere zwei Vorteile immer wieder genannt: die gegenseitige Deckungsfähigkeit einzelner Positionen und die Übertragbarkeit von Mitteln von einem Haushaltsjahr in das nächste (Böttcher et al. 2006). Die Eigenbewirtschaftung von Mitteln wurde zunächst in Modellprojekten zur Erweiterung von Entscheidungsspielräumen der Schulen erprobt. Hessen machte mit der Verabschiedung eines neuen Schulgesetzes im Jahr 1992 den Anfang. Weitere Modellversuche z. B. in Berlin folgten. Zunächst machten die Schulträger von der Möglichkeit zur Budgetierung allerdings nur zögerlichen Gebrauch. Für das Jahr 2001 kommen Böttcher et al. (2006 S. 435) zur Einschätzung: „Budgetierung erstreckt sich faktisch jedoch lediglich auf die sächlichen Ausgaben, die zum laufenden Betrieb der Schule nötig sind“. Für die gesamte Bundesrepublik handelte es sich nach Böttcher et al. zum Zeitpunkt der Erstellung der Publikation um sechs Milliarden Euro, die in dem entsprechenden Jahr von den Schulen verausgabt werden konnten. Die Steuerungswirkung dieser Budgets wurde von den Autoren deshalb auch eher als mäßig eingeschätzt. Personalmittel waren bei der Einführung einer erweiterten Budgetverantwortung der Schulleitungen allerdings zunächst noch ausgeklammert (Maritzen 2001).

Alle Länder sehen inzwischen die Möglichkeit der Zuweisung von Mitteln zur Eigenbewirtschaftung durch den Schulträger und/oder das Land vor (vgl. Abb. 5.3 Mittel zur Eigenbewirtschaftung und Personalbudgets). Möglichkeiten der Verwendung dieser Mittel reichen, entsprechend den Zuständigkeiten von Schulträger und Land, von der Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln, über die Organisation schulbezogener Fortbildung (siehe Kap. 8) bis hin zum Abschluss von Werk- oder Honorarverträgen für unterrichtsunterstützende und -ergänzende Angebote. Die Entscheidungskompetenzen über die Verwendung der Mittel aus dem Schulbudget sind in den Ländern sehr unterschiedlich geregelt. Dies verweist auf eine unterschiedliche Ausgestaltung der Schulverfassung. Häufig ist eine Verantwortung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters für

	Mittel zur Eigenbewirtschaftung	Entscheidung über Mittel zur Eigenbewirtschaftung	Personalkostenbudgetierung	Abschluss befristeter Arbeitsverträge für Vertretung / Entlastung von Lehrkräften
BW	●	Lehrkräftekonferenz[1], Schulkonferenz[2], Schulleiterin / Schulleiter (violett)	●[14]	●
BY	●	Schulleiterin / Schulleiter	●	●
BE	●	Schulleiterin / Schulleiter[3], Schulkonferenz[4]	●	●
BB	●	Schulkonferenz, Schulleiterin / Schulleiter (violett)	●	●
HB	●	Schulleiterin / Schulleiter, Schulkonferenz[5]	[15]	
HH	●	Schulkonferenz, Lehrkräftekonferenz[6], Schulleiterin / Schulleiter (violett)	●	●
HE	●	Schulleiterin / Schulleiter[7], Schulkonferenz[8], Lehrkräftekonferenz[9]	○	○
MV	●	Schulleiterin / Schulleiter, Lehrkräftekonferenz	●	
NI	●	Schulleiterin / Schulleiter, Schulkonferenz	●	●
NW	●	Schulleiterin / Schulleiter, Schulkonferenz	△	
RP	●	Schulleiterin / Schulleiter[10]	●[16]	●[20]
SL	●	Lehrkräftekonferenz, Schulkonferenz, Schulleiterin / Schulleiter[11]	●[17]	
SN	●	Schulleiterin / Schulleiter, Schulkonferenz	○	○
ST	●	Schulleiterin / Schulleiter, Schulkonferenz[12]		
SH	●	Schulleiterin / Schulleiter	●[18]	●[21]
TH	●	Schulleiterin / Schulleiter, Schulkonferenz (grün)[13]	[19]	

○ bei erweiterter Selbständigkeit / im Rahmen eines Modellversuchs △ das Land kann Mittel für Personal zur Eigenbewirtschaftung vorsehen Schulleiterin / Schulleiter Schulkonferenz Lehrkräftekonferenz ● (violett) Zuständigkeit der Schulleitung ist nicht explizit festgelegt, aber aus der Gesamtverantwortung ableitbar ● (grün) Schulkonferenz soll Stellung nehmen

Abb. 5.3 Mittel zur Eigenbewirtschaftung und Personalbudgets

[1] Beschließt über die Verwendung der schulischen Haushaltsmittel.
[2] Entscheidet über Anforderung von Haushaltsmitteln gegenüber dem Schulträger.
[3] Entscheidet über Verteilung der Mittel.
[4] Entscheidet über Grundprinzipien der Verwendung.
[5] SK beschließt Aufteilung der schulischen Haushaltsmittel.
[6] LK entscheidet über Verwendung.
[7] trägt Verantwortung.
[8] entscheidet über Grundsätze.
[9] macht Vorschläge.
[10] Der Schulträger überträgt Kompetenzen an den/die Schuleiter/in.
[11] SL hat die Aufgabe der Verwaltung und Pflege des Schulvermögens nach Weisung des Schulträgers.
[12] Eine Lehrerkonferenz ist in Sachsen-Anhalt nicht vorgesehen. In der SLK sind alle Lehrkräfte der Schule und haben die Mehrheit der Stimmen.
[13] Der Schulkonferenz ist Gelegenheit zur vorherigen Stellungnahme zu geben bzgl. der Verwendung der den Schulen zugewiesenen Haushaltsmittel.
[14] Auf Antrag.
[15] Nur für berufliche Schulen https://www.transparenz.bremen.de/dokument/bremen117.c.100967.de.
[16] Nur für Schulen im Rahmen von PES (Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen). Allerdings sind seit dem 01.08.2014 alle weiterführenden öffentlichen Schulen verpflichtet, an PES teilzunehmen. Öffentliche Grundschulen, die Ganztagsschule sind, und öffentliche Schwerpunktschulen der Primarstufe können auf freiwilliger Basis teilnehmen.
[17] Schulen können Stunden in Mittel umwandeln mit dem Zweck der Erweiterung des schulischen Angebots und der Sicherung der Unterrichtsqualität. Die können jedoch selbst keine Verträge abschließen.
[18] Schulleiter/innen können die Umwandlung von Stellen in Mittel zur Eigenbewirtschaftung beantragen.
[19] Ergänzend zur positionsbezogenen Zuweisung von Stellen wird den Schulen eine Schulpauschale an Stunden zugewiesen, über deren Verwendung für Leitungsaufgaben, Arbeitsgemeinschaften bis hin zu besonderen Belastungen die Schulen selbstständig entscheiden. Die Einstellung von Vertretungslehrkräften oder Honorarkräften ist nicht vorgesehen. Die Schaffung einer Vertretungsreserve, die nach den Vorschlägen der Kommission „Zukunft Schule“ (2017) mehrfach angekündigt wurde, existiert bislang nicht.
[20] Bei PES Schulen (Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen). Allerdings sind seit dem 01.08.2014 alle weiterführenden öffentlichen Schulen verpflichtet, an PES teilzunehmen. Öffentliche Grundschulen, die Ganztagsschule sind, und öffentliche Schwerpunktschulen der Primarstufe können auf freiwilliger Basis teilnehmen.
[21] Schulleiter können befristete Beschäftigungsverhältnisse begründen.

Abb. 5.3 (Fortsetzung)

die operative Mittelverwaltung im Schulgesetz oder in einer Dienstordnung definiert. Im Brandenburger und Hamburger Schulgesetz ist keine explizite Zuständigkeit der Schulleiterin bzw. des Schulleiters für die Haushaltsmittel vorgesehen – sie lässt sich allerdings aus der allgemeinen Zuständigkeit für die Verwaltung der Schule ableiten. Im Saarland erfolgt die Verwaltung des Schulvermögens durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter nach Weisung des Schulträgers.[104] Zehn Länder (Brandenburg, Berlin, Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen) sehen vor, dass die Schulkonferenz über die Grundsätze der Mittelverwendung entscheidet (siehe Abb. 5.3 Mittel zur Eigenbewirtschaftung und Personalbudgets). In Thüringen ist der Schulkonferenz die Möglichkeit zur Stellungnahme zur Verwendung der Haushaltsmittel zu geben. Drei Länder (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland) sehen, neben der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter, eine alleinige oder primäre Zuständigkeit der Konferenz der Lehrkräfte bei der Entscheidung

[104] § 16 Abs. 2 saarl SchumG.

über Grundsätze der Mittelverwendung vor. Sachsen-Anhalt ist insofern ein Sonderfall, als Schul- und Gesamtkonferenz zusammenfallen und die Schulkonferenz mehrheitlich aus Lehrkräften besteht. Vier Länder (Bayern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen) legen die Zuständigkeit für die Haushaltsmittel in die Hände der Schulleitung. In Thüringen muss die Schulleitung allerdings der Schulkonferenz die Gelegenheit zur Stellungnahme bezüglich der Verwendung der den Schulen zugewiesenen Haushaltsmittel geben.[105]

Für das Personalmanagement einer Schule hat das Schulbudget, das den Schulen durch die Schulträger zugewiesen wird, lediglich untergeordnete Bedeutung. Allenfalls können über Honorarverträge Entlastungen der Lehrkräfte im Bereich der Aufgaben der Schulträger (z. B. bei der Wartung digitaler Geräte) erfolgen. Wichtiger ist in diesem Zusammenhang ein Personalkosten- oder Personalausgabenbudget, das Schulen in die Lage versetzt, im Fall von längerfristigem Vertretungsbedarf oder bei mangelnder Bewerbungslage befristete Arbeitsverträge abzuschließen oder Honorar-, Werk- oder Dienstverträge für unterrichtsergänzende oder -unterstützende Maßnahmen zu vergeben.[106] Im Unterschied zu den Budgets für Lehr-, Lern- und Sachmittel, die, teilweise ist dies explizit im Schulgesetz geregelt, den Schulen von den Schulträgern zur Verfügung gestellt werden, werden Mittel zur Selbstbewirtschaftung von Personalkosten vom Land finanziert.[107]

Zwölf Länder sehen Personalkostenbudgets für allgemeinbildende Schulen – teilweise auf Antrag – vor; zwei davon im Rahmen von Modellversuchen bzw. Erprobungsphasen (siehe Abb. 5.3 Mittel zur Eigenbewirtschaftung und Personalbudgets). In Nordrhein-Westfalen kann das Land den Schulen Personalmittel zu eigenständigen Bewirtschaftung zuweisen.

Für ein Personalkostenbudget werden in der Regel zugewiesene Stunden in Personalmittel zur Eigenbewirtschaftung umgewandelt. Befristete Honorar- oder Werkverträge aus Mitteln der Personalkostenbudgetierung können nicht nur mit Personen abgeschlossen werden, die eine Lehrbefähigung haben, sondern z. B. auch mit pensionierten Lehrkräften, teilweise auch mit Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen ohne Lehramtsabschluss, Lehramtsstudierenden oder anderen

[105] §38 Abs. 3, 7 ThürSchulG.

[106] Nicht in allen Ländern sind die Schulen berechtigt, Verträge selbst abzuschließen. Im Saarland schließt beispielsweise das Ministerium eine Kooperationsvereinbarung mit dem Förderverein der Schule (https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/schulentwicklung-und-qualtitaetssicherung/geldstattstunden/geldstattstunden_node.html).

[107] Allerdings scheint die Zuordnung einzelner Positionen zu Aufgaben des Landes und des Schulträgers nicht immer ganz einfach. Ein Beispiel zur Abgrenzung von Aufgaben im Zusammenhang mit der Digitalisierung von Schulen findet sich in einer Handreichung zur Personalausgabenbudgetierung aus Baden-Württemberg (PAB – Personalausgabenbudgetierung an Schulen. Handreichung für Schulleitungen mit Praxisbeispielen. Stuttgart 2019, S. 13).

pädagogischen Fachkräften.[108] Personalmittelbudgets haben eine wichtige Funktion hinsichtlich der Gewährleistung von Vertretungen. Sie erhöhen die Flexibilität der Schulleitungen bei der Sicherstellung der Unterrichtsversorgung sowie bei der Organisation einer bedarfsgerechten pädagogischen Betreuung im Ganztagsbetrieb.

In Schleswig-Holstein wurde 2002 das Pilotprojekt „Geld statt Stellen“ eingeführt. Die Begründung in der Bekanntmachung des Ministeriums nimmt wesentliche Argumente der neuen Steuerungs- und Finanzierungsmodelle für den öffentlichen Dienst auf und beschreibt die Herausforderung der Implementation (siehe Infobox „Geld statt Stellen“ – Personalausgabenbudgetierung). Seit 2004 können in Schleswig-Holstein alle Schulen Geld statt Stellen und damit die Möglichkeit zum Abschluss befristeter Verträge beantragen.[109] Hamburg hat den Schulversuch „Selbst verantwortete Schule“ im Jahr 2005 eingerichtet und in diesem Rahmen auch die Selbstbewirtschaftung von Personalmitteln vorgesehen.[110] Auch das Land Baden-Württemberg ermöglicht der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter die Umwandlung von Lehrerwochenstunden in ein Personalausgabenbudget. Grundlage sind Personalplanungsgespräche mit der Schulaufsichtsbehörde. Die Schulleitung wird von der Behörde bevollmächtigt, selbstständig und eigenverantwortlich für das Land Verträge rechtswirksam abzuschließen. Das Landesinstitut für Schulentwicklung hat eine Stelle zur Beratung der Mittelverausgabung und Vertragsschließung eingerichtet.[111] Schulen in Niedersachsen können ebenfalls ein Budget eigenverantwortlich bewirtschaften und u. a. auch für die „Abgeltung kurzfristiger und vorübergehender unterrichtsbezogener Maßnahmen“ befristete Verträge schließen. Arbeitsverträge können hier nur mit pensionierten Lehrkräften und mit ausgebildeten Lehrkräften im Vorbereitungsdienst geschlossen werden.[112] Im Unterschied dazu ermöglicht das Land Berlin auch die Einstellung von Masterstudierenden für Vertretungsunterricht. Ähnliches gilt für Brandenburg. Hier wurde ein Vertretungsbudget eingerichtet. Die Schule kann einen Pool mit ausgebildeten, pensionierten Lehrkräften, Lehramtsstudierenden oder Referendarinnen und Referendaren für befristete Vertretungen aufbauen, und sie kann befristete Arbeitsverträge abschließen.[113]

---

[108] z. B. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2016). Handreichung zur Personalkostenbudgetierung (PKB). Informationen zu befristeten Einstellungen und Stundenaufstockungen. Arbeitsmaterialien für Schulleiterinnen und Schulleiter.

[109] Sh Erl. Personalmaßnahmen „Geld statt Stellen“.

[110] Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Bildung und Sport. (2005). *Schulversuch „Selbst verantwortete Schule“ (SvS). 18 Schulen schließen erstmalig Vereinbarungen über ihre Entwicklungsziele*. Dokumentation. Verfügbar unter: https://www.hamburg.de/contentblob/69720/b952838e951038ae88339ceddcad9d15/data/bbs-hms-heft-04-07.pdf.

[111] Bw VwV-PAB.

[112] Nds RdErl. Budgetvorgaben Schule.

[113] bbg DAÜVV.

Infobox „Geld statt Stellen" – Personalausgabenbudgetierung[114]

Beispiel Schleswig-Holstein

Die weitergehende Verlagerung von Verantwortung im Rahmen des Projektes „Geld statt Stellen" verknüpft die Einsicht, dass die Entscheidung über Ausgaben (Kosten) – egal ob es sich dabei um Sachkosten des Schulträgers oder Personalkosten des Landes handelt – am besten vor Ort getroffen wird, weil dort über die Notwendigkeit und den Nutzen einzelner Ausgaben am ehesten Klarheit besteht. Es handelt sich bei diesem Projekt also nicht per se um eine Einsparungsmaßnahme; sehr wohl aber um eine Maßnahme, die bei effizientem und flexiblem Einsatz aller zur Verfügung stehenden (personellen, sächlichen und ideellen) Ressourcen zur Verbesserung der Unterrichtsversorgung und zur Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit beitragen soll.

Die Schule wird im Rahmen des Projekts „Geld statt Stellen" Verwaltungs- und Geschäftsprozesse neu entwickeln müssen, um das vorhandene Personalkostenbudget sachgerecht zur Sicherung des Unterrichtsangebots oder zur Verbesserung der Unterrichtsqualität einzusetzen. Durch eine Zusammenarbeit von Schulleitung und Personalrat muss sichergestellt werden, dass berechtigte Anliegen der Lehrkräfte berücksichtigt werden.

Erfolgversprechend ist eine frühzeitige Einbindung des Kollegiums der jeweiligen Schule, durch die die Veränderungen nicht nur mitgetragen, sondern auch mitentwickelt werden sollen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um die notwendige Akzeptanz für die Veränderungen in einem kleinen Teil der eigenverantwortlichen Personalverwaltung zu erreichen. Erfahrungen zeigen, dass Schulleitungen bereit sind, diese Arbeit vor Ort zu übernehmen, wenn auch die Entscheidungskompetenz abschließend auch bei ihnen liegt.

Bayern ermöglicht es Gymnasien und Realschulen seit kurzem für längerfristige Vertretungsfälle Aushilfsverträge abzuschließen, sofern keine Lehrkraft aus der mobilen Reserve oder keine Studienreferendarin oder kein Studienreferendar durch das Staatsministerium für eine befristete Zeitspanne zugewiesen wurde. „Die befristete Einstellung von Aushilfsnehmern liegt allein in der Verantwortung der Schulleitung und bedarf keiner Zustimmung des Staatsministeriums".[115] Was Honorarverträge betrifft, gilt: „Bayerische Schulleiterinnen und Schulleiter haben – nach einer Freigabe der Mittel durch das zuständige Schulamt – auch die Möglichkeit, Honorarverträge zur Unter-

[114] Sh Erl. Personalmaßnahmen „Geld statt Stellen".

[115] Anlage S. 41 bay RS Unterrichtsplanung 2020/2021.

stützung der Lehrkräfte und zur Durchführung unterrichtsergänzender Maßnahmen abzuschließen“.[116]

In Mecklenburg-Vorpommern können Schulen auf Antrag „für ein Schuljahr bis zu drei Prozent der Lehrerwochenstunden des verbindlichen Grundbudgets … für Leitungsaufgaben sowie zeitlich befristete Verwaltungsaufgaben, Aufgaben der Schulorganisation und pädagogische Aufgaben einsetzen, sofern die Absicherung des Unterrichts gemäß den geltenden Stundentafeln nachgewiesen wird und ausreichend Fördermöglichkeiten gewährleistet werden. … Über die Verwendung und Verteilung dieser Lehrerwochenstunden entscheidet die Schulleitung nach Beratung mit den mit Leitungsaufgaben betrauten Lehrkräften“.[117]

In Rheinland-Pfalz wurde die Personalkostenbudgetierung im Rahmen des Modellversuchs „Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen (PES)“ eingeführt. PES wurde im Schuljahr 2013/2014 für weiterführende Schulen in den Regelbetrieb überführt. Öffentliche Grundschulen, die Ganztagsschulen sind, und öffentliche Schwerpunktschulen der Primarstufe können auf freiwilliger Basis teilnehmen.[118] Auch in Hessen ist eine Eigenbewirtschaftung von Personalmitteln den selbstständigen allgemein bildenden Schulen (SES), die den Status erweiterter Selbstständigkeit auf Antrag erhalten haben, vorbehalten.[119] Diese Schulen besitzen erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Handlungsfeldern, unter anderem auch bei der Personalgewinnung und beim Personaleinsatz. Schulleiterinnen bzw. Schulleiter an selbstständigen allgemeinbildenden Schulen können über befristete Arbeitsverträge zusätzliches pädagogisches Personal und nicht lehrendes Personal für Assistenztätigkeiten einstellen sowie Honorar-, Dienst- und Werkverträge abschließen.[120]

Im Saarland können Schulen zwar einen Teil der ihnen zugewiesenen Stunden in Geldmittel umwandeln, um ihr schulisches Angebot zu erweitern und die Unterrichtsqualität zu verbessern. Die Schulen können jedoch selbst keine Verträge abschließen. Es wird eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium und dem Förderverein der Schule geschlossen.[121]

Auch in Sachsen wird die Personalkostenbudgetierung im Rahmen des 2018 veröffentlichten Handlungsprogramms „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität in

---

[116] Bay Bkm. Einsatz Honorarkräfte.

[117] § 2 Abs. 6 mv UntVersVO M-V.

[118] URL: https://add.rlp.de/de/themen/schule/bewerbungsverfahren-und-stellenausschreibungen/vertretungstaetigkeiten/personalmanagement-im-rahmen-erweiterter-selbststaendigkeit-von-schulen-pes/. Zugegriffen: 20.01.2021.

[119] Erlass vom 02.11.2017 III.A.3–480.000.010–00.039 Gült. Verz. 7200.

[120] Information zur Umwandlung in eine selbstständige allgemeinbildende Schule (SES) Erlass vom 7. April 2012, II. 6–480.000.010–00.039, Anhang.

[121] URL: https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/schulentwicklung-und-qualtitaetssicherung/geldstattstunden/geldstattstunden_node.html. Zugegriffen: 21.01.2021.

Sachsen“ mit einigen Schulen erprobt. Das Verfahren wird wie folgt beschrieben: „Schulen erhalten im Rahmen eines Modellversuchs befristet die Möglichkeit nicht besetzbares Lehrerarbeitsvermögen zu kapitalisieren und zur Entlastung von Lehrkräften bzw. für unterrichtsergänzende und -vertiefende Angebote einzusetzen. Zusätzlich erhalten diese Schulen ein schulgenaues finanzielles Budget aus dem Programm Unterrichtsversorgung zur eigenverantwortlichen Verwendung, um schnell und flexibel auf Vertretungsbedarfe von bis zu fünf Wochen reagieren zu können. In einer Pilotphase im Schuljahr 2018/2019 sollen 10 Schulen Vertragskonstruktionen erproben. Gemeinsam mit dem LaSuB werden parallel die erforderlichen Verwaltungsprozesse definiert, erprobt und mit Blick auf die flächendeckende Einführung ab dem Schuljahr 2019/2020 überprüft“.[122]

In Nordrhein-Westfalen wurde 2002 das Schulentwicklungsgesetz mit einer Öffnungsklausel erweitert und in einer Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ präzisiert.[123] In dieser Verordnung werden der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter als Dienstvorgesetzter bzw. Dienstvorgesetztem auch die Aufgaben der Einstellung von Angestellten und Verleihung der Eigenschaft einer Beamtin oder eines Beamten auf Lebenszeit übertragen. Diese Verordnung wurde im Jahr 2009 wieder aufgehoben. Die weitreichenden Regelungen zur Einstellung und Ernennung sind weder in das Schulgesetz noch in die Dienstordnung aufgenommen worden. In § 95 Abs. 1 des Schulgesetzes ist geregelt, dass das Land den Schulen „nach Maßgabe des Haushalts … Personalmittel zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zuweisen“ kann. Was den Vertretungsunterricht betrifft, „werden den Bezirksregierungen und Schulämtern im Rahmen des Instituts „Flexible Mittel für Vertretungsunterricht“ Mittel für Mehrarbeitsvergütungen und für die befristete Beschäftigung von Aushilfskräften zugewiesen“[124]Arbeitsverträge über befristete Beschäftigungsverhältnisse werden von den oberen Schulaufsichtsbehörden abgeschlossen.[125]

In Bremen wurde die Personalkostenbudgetierung bislang nur in den berufsbildenden Schulen eingeführt. Für die allgemeinbildenden Schulen stehen lediglich Sachmittelbudgets zur Selbstbewirtschaftung zur Verfügung (s. o.). Zwar werden an Bremer Schulen häufig Studierende in Lehramtsstudiengängen als Vertretungslehrkräfte eingesetzt und erhalten parallel zum Studium einen Vertretungsvertrag. Weil der Personalrat dem Abschluss von Arbeitsverträgen mit Personen ohne zweites Staatsexamen durch die

[122] Handlungsprogramm „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität im Freistaat Sachsen“, S. 11. URL: https://www.bildung.sachsen.de/blog/wp-content/uploads/2015/08/Handlungsprogramm-Nachhaltige-Sicherung-der-Bildungsqualit%C3%A4t-im-Freistaat-Sachsen.pdf. Zugegriffen: 20.01.2021.

[123] Nrw VOSS.

[124] Nr. 10.1 nrw VO zu § 93 Abs. 2 SchulG mit AVO-RL.

[125] Nr. 10.2.1 nrw VO zu § 93 Abs. 2 SchulG mit AVO-RL.

Behörde aber nicht zustimmt, werden diese Arbeitsverträge über einen Personaldienstleister abgeschlossen.[126] In Sachsen-Anhalt und Thüringen ist ebenfalls keine Personalkostenbudgetierung vorgesehen. In der Infobox „Einstellung von Vertretungslehrkräften durch Schulämter“ ist das Verfahren der Einstellung von Vertretungslehrkräften durch die Landesschulämter in Sachsen-Anhalt dargestellt – die Einstellung der Vertretungslehrkräfte liegt dort in der Verantwortung des zuständigen Landesschulamts. In Thüringen hatte die von der damaligen Landesregierung eingesetzte Kommission „Zukunft Schule“ angesichts des hohen Unterrichtsausfalls die Übertragung von erweiterten Gestaltungsspielräumen im Personalmanagement an die Schulleitung angeregt, eine Maßnahme, die jedoch von der Schulbehörde als nicht zielführend bezeichnet wurde (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018 S. 14). Befristete Einstellungen werden in Thüringen nach Bedarf durch die staatlichen Schulämter vorgenommen.[127] In dem Anfang 2021 publizierten Bericht über den von der Thüringischen Landesregierung angestrengten „Dialog Schule 2030“ findet sich eine Kritik am gegenwärtigen Schulbudget und die wiederholte Forderung nach einer Erweiterung der Kompetenzspielräume der Schulleitungen im Bereich der Personalrekrutierung: „Das zum 1. August 2018 eingeführte Schulbudget in Höhe von 30 € pro Schülerin und Schüler pro Jahr wurde bisher nie vollständig ausgeschöpft. Es ist auf Honorarmittel ausgelegt, aber personalrechtliche Normen, unter anderem des Bundes, stehen einer Durchführung von Unterricht nach Stundentafel über Honorarverträge klar entgegen. Ein Weg, um die Verwendungsmöglichkeiten deutlich zu erweitern, wäre die Ermächtigung zu sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverträgen, also zumindest befristeten Einstellungen. Diesen Weg sind inzwischen mehrere andere Länder gegangen.“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2021 S. 17).

Obwohl sich in fast allen Schulgesetzen Bekenntnisse zur erweiterten Verantwortung der Schulen finden lassen, sind die Entscheidungsspielräume im Bereich des Personalmanagements sehr unterschiedlich. Dies zeigt sich insbesondere an den Regelungen zur Einstellung von Vertretungslehrkräften. In den Kästen sind Beispiele für zwei unterschiedliche Regelungen dargestellt: in Baden-Württemberg wurden den Schulen weitreichende Entscheidungsspielräume bei der Personalkostenbudgetierung und damit bei der Einstellung von Vertretungslehrkräften eingeräumt. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter kann hier befristete Arbeitsverträge abschließen (siehe Infobox Personalkostenbudgetierung: Beispiel Baden-Württemberg). In Sachsen-Anhalt liegt die Verantwortung für die Auswahl und Einstellung von Vertretungslehrkräften dagegen weitgehend bei der Schulbehörde (siehe Infobox Einstellung von Vertretungslehrkräften durch Schulämter: Beispiel Sachsen-Anhalt).

[126] URL: https://www.stadtteilschule-bremen.de/index.php/jobs. Abruf am 20.01.2021.

[127] URL: https://bildung.thueringen.de/lehrkraefte/schuldienst/. Abruf am 20.01.2021.

Infobox Personalkostenbudgetierung[128]

Beispiel Baden-Württemberg

Den Schulleitungen der öffentlichen Schulen des Landes Baden-Württemberg wird zur weiteren Stärkung der Eigenständigkeit und Eigenverantwortung … die Möglichkeit eingeräumt, auf Antrag an Stelle der der Schule … zugewiesenen Lehrerwochenstunden Haushaltsmittel zu erhalten. Die zugewiesenen Haushaltsmittel bilden das Budget einer Schule. Das Budget wird der Schule jeweils für ein Schuljahr zur Verfügung gestellt.

…

Das Budget darf von den Schulen nur für Landesaufgaben des Kultusbereichs eingesetzt werden.

Hierzu gehört die Bereitstellung des Lehr- und Leitungspersonals sowie sonstigen Personals, sofern es ausschließlich Landesaufgaben an der Schule wahrnimmt. Weiter können von dem Budget durch die Schulen Sachausgaben für Landesaufgaben bestritten werden.

…

Einstellungen sind nur im ohne Sachgrund befristeten Beschäftigtenverhältnis auf der Grundlage des Teilzeit- und Befristungsgesetzes insbesondere nach dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L) zulässig.

…

Die Schulleitungen können Verträge (z. B. Dienstleistungs- und Werkverträge) ausschließlich zur Erfüllung von Landesaufgaben abschließen, sofern es sich um sächliche Verwaltungsaufgaben handelt.

…

Der Antrag auf Teilnahme an der PAB für das kommende Schuljahr ist auf der Grundlage zuvor bei der zuständigen Schulaufsichtsbehörde durchgeführter Personalplanungsgespräche von der Schulleitung nach vorheriger Beratung in Gesamtlehrerkonferenz und Schulkonferenz bis spätestens 30. April eines Jahres auf dem Dienstweg beim zuständigen Regierungspräsidium schriftlich zu stellen.

…

Mit der Genehmigung des Antrags wird die Schulleitung bevollmächtigt, selbstständig und eigenverantwortlich für das Land Verträge rechtswirksam abzuschließen.

…

Beim Landesinstitut für Schulentwicklung wird eine Beratungsstelle zur Beratung der an der PAB teilnehmenden Schulen eingerichtet.

[128] Bw VwV-PAB.

Infobox Einstellung von Vertretungslehrkräften durch Schulämter[129]

Beispiel Sachsen-Anhalt

Vertretungsbedarfe werden durch die Landesschulämter angezeigt. Vertretungsstellen werden durch die Landesschulämter ausgeschrieben. Eine Bewerbung erfolgt bei dem jeweils zuständigen Landesschulamt.

Folgende Personengruppen sind angesprochen:

- *Arbeit suchende Lehrkräfte (Lehramt, DiplomlehrerInnen und LehrerInnen für die unteren Klassen nach dem Recht der ehemaligen DDR),*
- *Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge, die den Zeitraum zwischen ihrem Universitätsabschluss und dem Beginn des Vorbereitungsdienstes überbrücken wollen,*
- *aus dem aktiven Schuldienst ausgeschiedene Lehrkräfte (Rentnerinnen, Rentner und Pensionäre; Lehrkräfte, die sich in der Freistellungsphase der Altersteilzeit befinden, im Rahmen einer geringfügigen Beschäftigung),*
- *Bewerberinnen und Bewerber mit einer erfolgreich abgeschlossenen Hochschulausbildung (Universität oder gleichwertig), deren Ausbildung für einen Einsatz im Schulunterricht geeignet erscheint.*
- *Abweichende Qualifizierungsanforderungen für Stellen an berufsbildenden Schulen finden Sie in der jeweiligen Ausschreibung,*
- *Lehramtsstudierende des gestuften Studienganges mit erfolgreichem Bachelorabschluss sowie*
- *Lehramtsstudierende aus Staatsexamensstudiengängen mit einer bereits absolvierten Studiendauer von mindestens sechs Semestern.*

…

Bei mehreren Bewerberinnen und Bewerbern erfolgt die Auswahl im zentralen Auswahlverfahren nach Nr. 6 des RdErl. des MK vom 27.11.2014 „Einstellungsverfahren an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen“ in der jeweils geltenden Fassung.

Die Einstellung wird in einem befristeten privatrechtlichen Beschäftigungsverhältnis nach Tarifvertrag der Länder (TV-L) vorgenommen.

[129] https://landesschulamt.sachsen-anhalt.de/personalgewinnung/lehrkraefte-fuer-vertretung-befristet/Abruf am: 25.10.2021.

Die Personalbudgetierung wird von den Schulleitungen neben der Möglichkeit der schulscharfen Ausschreibung und der Mitwirkung an der Besetzung von Funktionsstellen als eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung des Schulprogramms und des schuleigenen Curriculums betrachtet, weil die Möglichkeit, Honorarverträge oder befristete Verträge für besondere Maßnahmen abzuschließen, die notwendige Flexibilität für eine dynamische Schulentwicklung schafft. In der Praxis hat das Personalbudget allerdings häufig die Funktion eines Vertretungsbudgets. Von den Personalvertretungen wird die Einführung eines Personalbudgets – und damit die Möglichkeit zum Abschluss befristeter Verträge – vorwiegend kritisch betrachtet.

Unabhängig von der Funktion führen die erweiterten Möglichkeiten der Personalrekrutierung zu einer Diversifizierung des Kollegiums, nicht nur, was den Beschäftigungsstatus betrifft, sondern auch hinsichtlich des Kompetenz- und Professionalisierungsniveaus. In manchen Ländern werden für die Vertretung von Unterricht gezielt Studierende rekrutiert, die parallel zum Studium Teilzeitverträge an Schulen erhalten. In Bremen waren beispielsweise nach einem Bericht des Weser Kuriers im Jahr 2018 zehn Prozent der an allgemeinbildenden Schulen tätigen Lehrkräfte Studierende.[130] Durch diese Gruppen entsteht – ebenso wie beim Einsatz von anderen pädagogischen Honorarkräften – ein ganz neuer Bedarf für Maßnahmen der Personalentwicklung. Zwar sind inzwischen in allen Bundesländern (mehr oder weniger mit den Universitäten abgestimmte) Maßnahmen der berufsbegleitenden Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern implementiert, auch für die schulische Begleitung der Berufseingangsphase existieren Konzepte, dies gilt aber nicht für die befristet Beschäftigten und Honorarkräfte. Ob eine Personaleinsatzplanung deren spezifischem Bedarf an Unterstützung und Feedback Rechnung trägt und ob diese Beschäftigten in schulbezogene Fortbildungsangebote integriert werden, hängt wesentlich vom Personalentwicklungskonzept der jeweiligen Schulleitung ab. Eine parlamentarische Anfrage in Hamburg hebt ab auf die – zumindest dem Umfang nach vergleichsweise neue – Herausforderung der Einarbeitung von befristet Beschäftigten sowie Honorarkräften sowie ihren Einbezug in Fortbildung oder kollegiale Reflexion. Laut Antwort der Behörde sollte die Schulleitung Einarbeitungskonzepte entwickeln und im Einzelfall über einen Einbezug der befristetet Beschäftigten sowie der Lehrbeauftragten in die schulischen Maßnahmen der Personalentwicklung entscheiden.[131] Weitergehende konzeptuelle Überlegungen scheinen in den Ländern zu diesem Thema (noch) nicht zu bestehen. In den Regelungen zur Fortbildung wird diese neue Gruppe von befristeten und häufig in Teilzeit tätigen Beschäftigten bislang noch nicht explizit adressiert (siehe Kap. 8).

---

[130] Weser Kurier vom 07.02.2018 „Immer mehr Studenten jobben als Lehrer“. URL: https://www.weser-kurier.de/bremen/immer-mehr-studenten-jobben-als-lehrer-doc7e3qsy6mo7dsumc8ktm.

[131] Hmb Drucksache 21/15.980.

5.5 Zusammenfassung

Die Entscheidungsspielräume, die Schulleiterinnen und -leitern bei der Rekrutierung von Lehrkräften, bei der Besetzung von Funktionsstellen im mittleren Management sowie bei der Beschäftigung von Honorarkräften zugestanden werden, unterscheiden sich zwischen den Ländern teilweise drastisch (siehe Abb. 5.4 Entscheidungsspielräume der Schulleiter und Schulleiterinnen bei Personalgewinnung und -beförderung und 5.5 Entscheidungsspielräume der Schulleiter und Schulleiterinnen bei der Personalgewinnung und -beförderung (gesamt)).

Außer Brandenburg, Bremen und dem Saarland sehen (derzeit) alle Länder eine *schulbezogene Ausschreibung von Stellen* vor. In Bayern gilt dies nur für die staatlichen Schulen, für die die Schulaufsicht bei den Regierungsbezirken liegt. Außer in Sachsen und Thüringen entscheidet in den Ländern, die eine schulbezogene Ausschreibung vorsehen, die Schule auch über die schulbezogene Auswahl bzw. die Schulleiterin oder der Schulleiter legt der Behörde einen Vorschlag vor. Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein räumen der Schulleiterin/dem Schulleiter nicht nur die Entscheidung über eine *Einstellung im schulbezogenen Ausschreibungsverfahren* ein, die Schulleitung nimmt hier – nach einer rechtlichen Prüfung durch die Behörde – auch selbst die Einstellung vor (Hessen) bzw. unterbreitet das Einstellungsangebot.

Bei der *Besetzung von Funktionsstellen* des mittleren Managements in der Schule ist in acht Bundesländern das Votum der Schulleiterin Schulleiters maßgeblich (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein). Hamburg ist das einzige Land, das die finale Entscheidung über die Besetzung von Funktionsstellen in die Hände der Schulleiterin bzw. des Schulleiters legt. In Bayern, Brandenburg, Saarland und Sachsen erfolgt die Auswahl und Besetzung von Funktionsstellen im mittleren Management durch die Behörde. In Thüringen existieren unterhalb der Schulleitung keine Funktionsstellen. In den anderen Ländern ist die Schulleitung über eine Auswahlkommission oder eine Stellungnahme in den Auswahlprozess eingebunden oder die Besetzung der Stellen erfolgt durch die Behörde auf der Grundlage der dienstlichen Beurteilungen.

Was die Verfügung über *Mittel zur Eigenbewirtschaftung* für Personal betrifft, sehen Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Schleswig-Holstein die Möglichkeit der *Personalkostenbudgetierung* vor. In Nordrhein-Westfalen kann das Land Mittel für Personalkostenbudgetierung zur Verfügung stellen. In Hessen und Sachsen

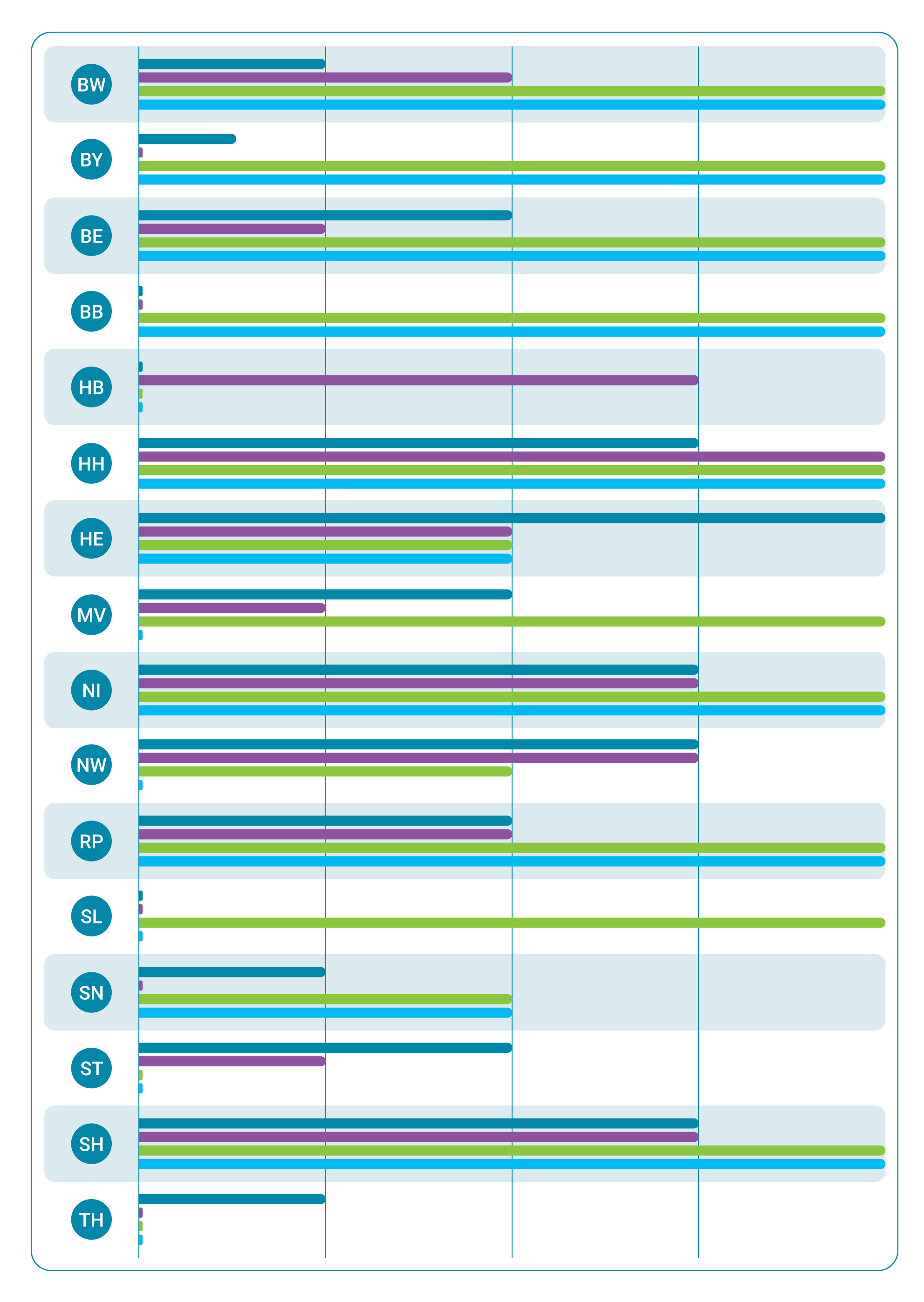


Abb. 5.4 Entscheidungsspielräume der Schulleiter und Schulleiterinnen bei Personalgewinnung und -beförderung

- **Schulbezogene Ausschreibung** (Höchstpunktzahl 4)
  Schulbezogene Ausschreibung vorgesehen: 1 Punkt
  Entscheidung über schulbezogene Ausschreibung durch die Schulleitung: 1 Punkt
  Einstellungsangebot durch die Schulleitung: 1 Punkt
  Einstellende Behörde Schule: 1 Punkt

- **Besetzung von Funktionsstellen** (Höchstpunktzahl 4)
  Schulleitung bestimmt Auswahlverfahren (2 Punkte) oder Auswahlverfahren kann der Schulleitung übertragen werden / Schulleitung nimmt an Auswahlverfahren teil (1 Punkt)
  Auswahlentscheidung erfolgt durch Schulleitung (2 Punkte) oder Schulleitung macht Besetzungsvorschlag (1 Punkt)

- **Personalkostenbudget** (Höchstpunktzahl 2)
  Personalbudget ist eingerichtet (2 Punkte) oder Personalbudget wird auf Antrag oder bei erweitertet Selbstständigkeit eingerichtet (1 Punkt)

- **Abschluss von Arbeitsverträgen durch Schulleiter oder Schulleiterin** (Höchstpunktzahl 2)
  Abschluss von Arbeitsverträgen durch Schulleiter oder Schulleiterin ist möglich (2 Punkte) oder Abschluss von Arbeitsverträgen bei erweiterter Selbstständigkeit der Schule möglich (1 Punkt)

Abb. 5.4 (Fortsetzung)

haben Schulen, die den Status einer erweiterten Selbstständigkeit genießen, ein Personalkostenbudget. In Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein können die Schulleitungen außerdem *befristete Arbeitsverträge* für Vertretung oder Entlastung abschließen. In Hessen und Sachsen gilt das für die Schulen in erweiterter Selbstständigkeit.

Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein räumen Schulen demnach insgesamt deutlich größere Entscheidungsspielräume für Schulleitungen bei der Gewinnung und Beförderung von Personal ein als andere Länder. Im Saarland und in Thüringen haben Schulen dagegen einen geringen Einfluss auf die Rekrutierung von Personal. Wobei sich die Gestaltungsspielräume zwischen den untersuchten Bereichen deutlich unterscheiden können: So hat bspw. in Bremen die Schulleiterin bzw. der Schulleiter einerseits bei der Besetzung von Stellen des mittleren Managements die maßgebliche Entscheidungskompetenz. Andererseits existieren in Bremen weder schulspezifische Ausschreibungen noch ein Personalkostenbudget.

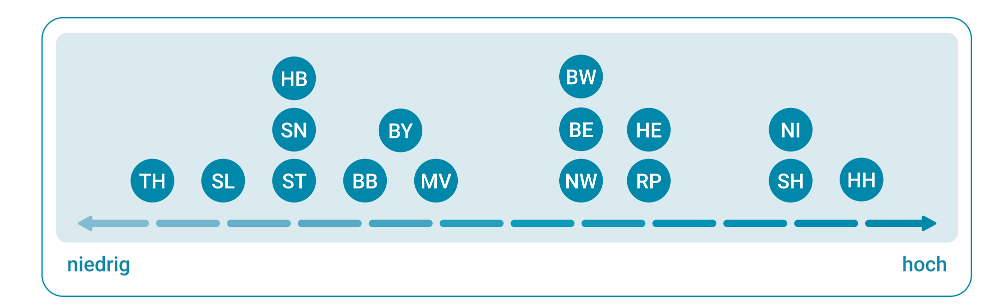


Abb. 5.5 Entscheidungsspielräume der Schulleiter und Schulleiterinnen bei der Personalgewinnung und -beförderung (gesamt)

Literatur

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M. et al. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90533-8

Bellenberg, G., Böttcher, W. & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal* (Beiträge zur Schulentwicklung). Neuwied: Luchterhand.

Böttcher, W., Görtz, P., Meetz, F. & Ottmann, A. (2006). Budgetierung und ihr pädagogisches Potenzial. Eine Skizze mit betriebswirtschaftlichenund internationalen Bezügen. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *54*(4), 433–447.

Füssel, H.-P. (1997). Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der „Schulautonomie" - ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern. In H. Dobert & G. GeiBler (Hrsg.), *Schulautonomie in Europa* (S. 11–25). Baden-Baden: Nomos.

Hanßen, K. (2011). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen*. Forschungsprojekt am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)".

Hanßen, K. (2012). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen: Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Brandenburg und Hamburg (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen)*.

Hanßen, K. (2013). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen: Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg)*.

Juranek, M. (2019). Eigenverantwortlich – selbstständig – autonom. Was wir aus einem Rechtsvergleich hinsichtlich schulischer Entscheidungsfreiräume lernen können. In E. Rauscher, P. Heißenberger, C. Wiesner & D. Paasch (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 21–57). Münster, New York: Waxmann Verlag.

Klemm, K. & Meetz, F. (2004). Schulen werden selbstständiger. In K. Klemm (ed.), *Bildungswissenschaften. Bildungsforschung nach PISA* (Essener Unikate, Bd. 24). Essen, Ruhr: Universität GH Essen FET & WW.

Maritzen, N. (2001). *Eigenständigkeit der Schule in staatlicher Verantwortung. Umsetzung der mit dem Hamburgischen Schulgesetz erweiterten Eigenständigkeit der Schulen* (Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Amt für Schule, Hrsg.). Hamburg.

Schaefers, C. (2004). Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen: Welchen Stellenwert hat das Schulprogramm? In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (Organisation und Pädagogik, Bd. 2, S. 159–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schavan, A. (2002). Jeder Schule ihre Lehrer. Weichenstellung für die Stärkung der Selbstständigkeit der Schulen. *Schulmanagement*, *33*(6), 13–14.

Treptow, E. & Rothland, M. (2005). „Jeder Schule ihre Lehrer"? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *8*(2), 305–320. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0139-9

Vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2010). *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92025-2

Verzeichnis der Rechtsquellen der Länder

Bw VV Aufgaben Studiendirektorin. Aufgaben und Stellung der Studiendirektoren zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben an allgemein bildenden Gymnasien und an beruflichen Schulen (Abteilungsleiter) vom 25.05.2005 (K. u. U. 2005, 84).

Bw VwV Funktionsstellen. Besetzung von Funktionsstellen und Überprüfung von Funktionsstellenbewerberinnen und -bewerbern im schulischen Bereich. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport vom 16.07.2014 (K. u. U. 2014, 113).

Bw SchG. Schulgesetz für Baden-Württemberg vom 01.08.1983 i.d.F. vom 19.03.2020 (GBl. 1983, 397, K.u.U. 1983, 584, S. 53).

Bw VwV Lehrereinstellung. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Einstellung von Lehramtsbewerberinnen und Lehramtsbewerbern vom 29.11.2019.

Bw VwV-PAB. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Personalausgabenbudgetierung (PAB) an Schulen vom 29.10.2010 (K.u.U. 2010 S.196).

Bay Schulanzeiger. Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Oberpfalz 03/2006.

Bay Bkm. Aufgaben der Staatlichen Schulämter. Aufgaben der Staatlichen Schulämter. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 06.07.2006 i.d.F. vom 24.06.2011 (KWMBl S. 136).

BayEUG. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen vom 31.05.2000 i.d.F. vom 24.07.2020 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230–1–1-K).

Bay Bkm. Einsatz Honorarkräfte. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über den Einsatz von Honorarkräften an Schulen vom 26.08.2008 i.d.F. vom 19.12.2018 (KWMBl. S. 251).

Bay Informationen zur Versetzung. Informationen zur Versetzung. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (https://www.km.bayern.de/lehrer/stellen/versetzung.html).

Bay Beförderungsrichtlinie Lehrkräfte. Richtlinien für die Beförderung von Lehrkräften und Förderlehrkräften an Volksschulen, Förderschulen und Schulen für Kranke. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 18.03.2011 (KWMBl. S. 63).

Bay RS Unterrichtsplanung 2020/2021. Rundschreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus zur Unterrichtsplanung für das Schuljahr 2020/2021 vom 02.04.2020 (KMS Nr. IV.3 – BS6400.1 – 5a 27 174).

Bay Bkm. Zuordnung von Funktionen. Zuordnung von im Geschäftsbereich des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus ausgeübten Funktionen zu Ämtern der Bayerischen Besoldungsordnungen vom 10.05.2011 (KWMBl. S. 106).

Bln AV Besetzung Funktionsstellen. Arbeitsanweisung zur Regelung des Verfahrens zur Besetzung von Funktionsstellen in der Berliner Schule nach Ausschreibung ab 01.04.2013 der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Bln Richtlinie Einstellung/Versetzung. Richtlinie Einstellung/Versetzung von Lehrerinnen und Lehrern in den öffentlichen Schuldienst des Landes Berlin vom 01.08.2014 (SenBJW I B - Arbeitsanweisung).

Bln SchG. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004 i.d.F. vom 11.06.2020 (GVBl. 2004, 26, S. 255).

Bln VV Zuordnung. Verwaltungsvorschriften über die einheitliche Gestaltung und Zuordnung von Aufgabenbereichen an öffentlichen Schulen des Landes Berlin vom 11.02.2020 (SenBJW - II C4.1).

BbgSchulG. Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg vom 02.08.2002 i.d.F. vom 18.12.2018 (GVBl. I Nr. 35, 78).

Bbg VAuswahl Lfkt. Verwaltungsvorschriften über Auswahlverfahren zur Besetzung von Leitungsfunktionen an Schulen in öffentlicher Tägerschaft im Land Brandenburg vom 24.02.2019.

Bbg DAÜVV. Verwaltungsvorschriften zur Übertragung einzelner Aufgaben der oder des Dienstvorgesetzten der Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals der Schulen auf die Schulleiterinnen oder die Schulleiter vom 20.07.2010 i.d.F. vom 17.07.2015 (Abl. MBJS/15, [Nr. 15], S.156).

BremSchulG. Bremisches Schulgesetz vom 28.06.2005 i.d.F. vom 26.06.2018 (Brem.GBl. S. 304).

Brem Auswahlrichtlinien mSm. Richtlinie der Senatorin für Bildung und Wissenschaft über die Auswahl von Mitgliedern des mittleren Schulmanagements vom 01.07.2015.

HmbSG. Hamburgisches Schulgesetz vom 16.04.1997 i.d.F. vom 31.08.2018 (HmbGVBl. 1997, S. 97, HmbGVBl. S. 280).

Hmb DS 18/3780. Schulreform. Schulreform in Hamburg. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft vom 21.02.2006 (Drucksache 18/3780).

Hess VwV Einstellungsverfahren. Einstellungsverfahren in den hessischen Schuldienst. Erlass des Kultusministeriums vom 08.01.2016 (ABl. 2016, S. 18).

SchulG HE 2017. Hessisches Schulgesetz vom 01.08.2017 i.d.F. vom 28.06.2020 (GVBl. 2017, 150).

Mv Merkblatt Bewerbungs- und Einstellungsverfahren. Merkblatt (1) zum Bewerbungs- und Einstellungsverfahren in den öffentlichen Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern für Lehrkräfte vom 20.03.2018.

Mv VwV Beförderungsstellen Schule. Regelung zum Verfahren bei der Besetzung von funktionsbezogenen und funktionslosen Beförderungsstellen (Beförderungsstellen) an öffentlichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 23.06.2014.

Mv SchulG M-V. Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. vom 10.09.2010 i.d.F. vom 02.12.2019 (GVOBl. M-V S. 172).

Mv UntVersVO M-V. Verordnung über die Unterrichtsversorgung für die Schuljahre 2020/2021 bis 2024/2025 vom 07.07.2020 (Mittl.bl. BM M-V 2020, 191, GVOBl. M-V 2020, 792).

Nds RdErl. dienstrechtliche Befugnisse. Dienstrechtliche Befugnisse und sonstige personalrechtliche Aufgaben und Befugnisse sowie Zuständigkeiten nach dem Niedersächsischen Besoldungsgesetz vom 22.01.2018 (Nds. MBl. Nr. 6/2021 S. 370).

Nds RdErl. Dienstrechtliche Befugnisse. Dienstrechtliche Befugnisse. RdErl. d. MK u. d. MS vom 21.06.2004 i.d.F. vom 22.01.2018 (SVBl. 8/2004 S.356).
Nds RdErl. Auswahlverfahren. Einstellung von Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen - Auswahlverfahren - RdErl. d. MK vom 25.08.2017 (SVBl. 2017, 487).
Nds RdErl. Budgetvorgaben Schule. Haushaltswirtschaftliche Vorgaben für das Budget der Schule. RdErl. d. MK (SVBl. 8/2018 S. 390 (VORIS 22410)).
NSchG. Niedersächsisches Schulgesetz vom 03.03.1998 i.d.F. vom 07.11.2019 (Nds. GVBl. S. 66).
Nrw RdErl. Lehrkräfteeinstellung. Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern in den öffentlichen Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 09.08.2007 (ABl. NRW. S. 518; BASS 21–01 Nr. 16).
Nw Erläuterung erstes Beförderungsamt. Erläuternde Hinweise zum Ablauf des Beförderungsverfahrens für das erste Beförderungsamt an Haupt-, Real- und Verbundschulen vom 14.2.2012. Bezirksregierung Münster Dezernat 47.3H/47.4.
Nw RdErl. Einstellung 2021/22. Runderlaß Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern in der Zeit vom 2. Februar 2021 bis einschließlich 1. Februar 2022 vom 19.01.2021.
Nrw SchulG. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005 i.d.F. vom 29.05.2020 (SGV. NRW. 223).
Nrw VO zu § 93 Abs. 2 SchulG mit AVO-RL. Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz (VO zu § 93 Abs. 2 SchulG) mit Verwaltungsvorschriften zur Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz (AVO-Richtlinien 2021/2022 - AVO-RL) vom 18.04.2005) (GV. NRW. S. 218; BASS 11–11 Nr. 1).
Nrw VOSS. Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“. Verordnung „Selbstständige Schule“ vom 12.04.2002.
Rp SchulG. Schulgesetz vom 30.03.2004 i.d.F. vom 19.12.2018.
Saarl SchoG. Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz: SchoG) vom 21.08.1996 i.d.F. vom 28.08.2019 (Amtsblatt 1996 S. 668, S. 846, ber. 1997 S. 147).
Saarl SchumG. Schulmitbestimmungsgesetz vom 27.03.1974 i.d.F. vom 11.12.2012 (Amtsbl. S 687).
Sächs VwV SchulBes. Besetzungsverfahren für Stellen der Schulleiter und stellvertretenden Schulleiter vom 05. 06 2008.
SächsSchulG. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Neufassung des Sächsischen Schulgesetzes vom 27.09.2018.
Sächs VwV – BbschA/FB. Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Bereiche besonderer schulischer Aufgaben an öffentlichen Schulen und die Tätigkeit von Fachberatern 2019 vom 08.11.2019 (MBl. SMK 2019 Nr. 12, S. 426).
Sächs VwV Einstellungsrichtlinien. Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Einstellung der Lehramtsbewerber/Einstellungsrichtlinien vom 23.06.1995 (MBl. SMK S. 197).
St RdErl. Besetzung von Funktionsstellen. Besetzung von Funktionsstellen im Schulbereich. RdErl. des MK vom 04.09.2006 i.d.F. vom 15.06.2011 (SVBl. LSA S. 199).
St Erl. Einstellungsverfahren. Einstellungsverfahren an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Erl. des MK vom 27.02.2008 (SVBl. LSA S. 75, geändert durch RdErl. vom 22.04.2015, zuletzt geändert durch RdErl. vom 28.04.2016).
Sh Ausschreibung Beförderungsmöglichkeiten. Ausschreibung von Beförderungsmöglichkeiten nach Besoldungsgruppe A 14 SHBesO/Eingruppierungsmöglichkeiten in die Entgeltgruppe 14 TV-L vom 21.04.2021.

Sh Erl. Personalmaßnahmen „Geld statt Stellen“. Erlass über Personalmaßnahmen im Rahmen von „Geld statt Stellen“. Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 29.07.202 (NBI. MBWFK.Schl.-H. 2002, S. 410).

Sh Bkm schulbezogenes Einstellungsverfahren. Hinweise zur Einstellung von Lehrkräften im schulbezogenen Einstellungsverfahren an allgemein bildenden Schulen. Bekanntmachung des Ministeriums für Bildung und Frauen vom 21.02.2008 (NBI.MBF.Schl.-H. 2008 S. 82).

Sh SchulG. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24.01.2007 i.d.F. vom 01.07.2020 (GVOBl. 2007, 39, ber. S. 276).

Th RL Einstellung Schuldienst. Richtlinie des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) zur Einstellung in den Thüringer Schuldienst vom 12.08.2019 (ABl. TMBJS 2019, 4).

ThürBesG. Thüringer Besoldungsgesetz vom 18.01.2016 i.d.F. vom 21.12.2020 (GVBl. 2016, 1, 166, 202).

ThürSchulG. Thüringer Schulgesetz vom 30.04.2003 i.d.F. vom 02.07.2019 (GVBl. S. 210, 228).

Parlamentarische Anfragen, Urteile etc.

Drucksache 19/1109. Bremische Bürgerschaft. Landtag 19. Wahlperiode. Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage Fraktion der SPD vom 09.05.2017: Bewerbungs- und Einstellungsverfahren zum Referendariat und zum Schuldienst im Bundesland Bremen vom 13.06.2017 (brem Drucksache 19/1109).

Mitteilung des Senats vom 22.10.2019: Stand der Stellenbesetzung bei Lehrkräften zum Beginn des Schuljahres 2019/2020. Drucksache 20/106 - zu Drs. 20/48 (Anfrage der FDP).

Hmb Drucksache 21/15980. Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Sabine Boeddinghaus und Martin Dolzer (DIE LINKE) vom 08.01.2019 und Antwort des Senats. Lehraufträge an Hamburger Schulen (Drucksache 21/15980).

Rechnungshof Baden-Württemberg.. *Unterstützungsleistungen für Schulleitungen. Bericht des Rechnungshofs nach § 88 Absatz 2 Landeshaushaltsordnung vom 22.09.2014. bw Unterstützungsleistungen*. Verfügbar unter: https://www.rechnungshof.baden-wuerttemberg.de/de/veroeffentlichungen/beratende-aeusserungen/316911.html

Thür Drucksache 6/4475. Thüringer Landtag 6. Wahlperiode. Kleine Anfrage des Abgeordneten Tischner (CDU) und Antwort des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport: Schulscharfe Stellenausschreibungen in Thüringen und im Landkreis Greiz im Jahr 2017 vom 14.09.2017 (Drucksache 6/4475).

Konzeptionelle Dokumente

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport. (2005). *Schulversuch „Selbst verantwortete Schule“ (SvS). 18 Schulen schließen erstmalig Vereinbarungen über ihre Entwicklungsziele*. Dokumentation. Verfügbar unter: https://www.hamburg.de/contentblob/69720/b952838e951038ae88339ceddcad9d15/data/bbs-hms-heft-04-07.pdf

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2001). *Eigenständigkeit der Schule in staatlicher Verantwortung. Umsetzung der mit dem Hamburgischen Schulgesetz erweiterten Eigenständigkeit der Schulen.*

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2016). *Handreichung zur Personalkostenbudgetierung (PKB). Informationen zu befristeten Einstellungen und StundenaufstockungenA rbeitsmaterialien für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Arbeitsmaterialien für Schulleiterinnen und Schulleiter (4 Aufl.).

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2018). *Zukunft Schule. Ergebnisdokumentation des Werkstattprozesses*.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2021). *Dialog Schule 2030. Leitziele und Forderungen an die Thüringer Bildungspolitik. Ergebnisse des Dialogprozesses zum Personalumbruch und zu den Herausforderungen für die Schullandschaft bis 2030*. Erfurt.

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

felicitas.thiel@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung.

c.schewe2@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit



6 Dienstliche Beurteilung als multifunktionales Instrument des Personalmanagements und der Personalentwicklung in Schulen

Felicitas Thiel, Claudia Manuela Schewe und Thomas Riecke-Baulecke

Die Beurteilung von Lehrkräften gilt insbesondere im angelsächsischen Raum als wichtiges Merkmal der Qualitätssicherung im Schulsystem im Allgemeinen und der Personalentwicklung im Besonderen. In den USA reichen Versuche der Implementation einer Evaluation der Arbeit von Lehrkräften *(teacher performance evaluation)* bis in die 1970er-Jahre zurück. Diese Verfahren wurden sowohl als Grundlage für beschäftigungsrelevante Entscheidungen (Rekrutierung, Fortbildung, Entlassung, Gewährung leistungsbezogener Entgeltanteile) als auch als Instrument der Schulentwicklung implementiert (Darling-Hammond et al. 1983). In Großbritannien ist die Beurteilung von Lehrkräften *(teacher appraisal)* seit 1991 gesetzlich verankert und wird als wichtiger Bestandteil einer Gesamtstrategie der Qualitätsentwicklung in Schulen definiert (Bartlett 2000).

Während ältere Studien zur Einführung von Beurteilungsverfahren für Lehrkräfte keine Zusammenhänge zwischen Lehrerbeurteilungen und Schülerleistungen nachweisen konnten (Medley und Coker 1987), weisen neuere Studien zum Einsatz standardisierter Beurteilungsinstrumente darauf hin, dass eine systematische Beurteilung von Lehrkräften die Weiterentwicklung von Kompetenzen anregt und einen positiven Effekt auf Schülerleistungen hat (Milanowski 2004; Taylor und Tyler 2012). Eine entscheidende

F. Thiel (✉) · C. M. Schewe
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

C. M. Schewe
E-Mail: claudia.schewe@fu-berlin.de

T. Riecke-Baulecke
Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Norderstedt, Schleswig-Holstein, Deutschland
E-Mail: dr.riecke@wtnet.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe,*
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_6

Rolle für die Übersetzung von Feedback in die Weiterentwicklung von Kompetenzen spielen die Güte der Beurteilung und die Qualität des Feedbacks (Jacob und Lefgren 2008; Sartain et al. 2011; Tuytens und Devos 2011).

Weit verbreitet ist die Unterscheidung zwischen summativer und formativer Beurteilung des Unterrichts. Als summativ wird eine Unterrichtsbeurteilung zu Zwecken der Begründung von Entlassung, Weiterbeschäftigung, Beförderung oder der Ermittlung leistungsbezogener Entgeltanteile bezeichnet (Oliva und Pawlas 2001). Eine formative Beurteilung durch Schulleitungen erfolgt in der Regel im Rahmen der unterrichtsbezogenen Führung mit dem Zweck der Identifikation von Ansatzpunkten für Entwicklungsbedarf. Formative Verfahren wie *clinical supervision* (Garman 1986; Glickman et al. 2005; Hinchey 2010; Zepeda 2007) oder *management by walking around* (Brooks et al. 2007) werden im angelsächsischen Kontext häufig genutzt. Wenngleich eine Unterscheidung von summativen und formativen Aspekten der Beurteilung auch für das deutsche System sinnvoll erscheint, stößt ein Vergleich der angelsächsischen Lehrerbeurteilung mit der deutschen Beurteilungspraxis doch an Grenzen, da sich infolge der unterschiedlichen Organisation des öffentlichen Dienstes auch die Instrumente des Personalmanagements (insbesondere im Hinblick auf Personalrekrutierung und Personalfreisetzung) deutlich unterscheiden. Im Unterschied zum angelsächsischen Raum erfolgt in Deutschland die Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung vor allem im Rahmen der dienstlichen Beurteilung.

Im Folgenden werden zunächst allgemeine Aspekte der dienstlichen Beurteilung beschrieben. Anschließend erfolgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Verfahren dienstlicher Beurteilung von Lehrkräften in den 16 Ländern. In einem dritten Schritt werden Ergebnisse der Analyse der Beurteilungsbögen hinsichtlich der Operationalisierung der fachlichen Leistung, insbesondere der Unterrichtskompetenz dargestellt.

6.1 Grundprinzipien der Beurteilung im öffentlichen Dienst in Deutschland

Die Beurteilung von Leistungen im öffentlichen Dienst ist in Deutschland stark vom Konzept des Beamtentums – im Unterschied zum angelsächsischen Konzept der *civil servants* – geprägt (Benz 1981). Das Grundgesetz sieht vor, dass mit der Übernahme des Amtes ein besonderes Treueverhältnis zum Staat eingegangen wird, den die Beamten wiederum repräsentieren: „Die Ausübung hoheitsrechtlicher Befugnisse ist als ständige Aufgabe in der Regel Angehörigen des öffentlichen Dienstes zu übertragen, die in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis stehen“.[1] Diesem besonderen Treueverhältnis entsprechen die Prinzipien der Alimentierung und der Unkündbarkeit.

[1] Art. 33 Abs. 4 GG.

Das Grundgesetz sieht neben dem Treueverhältnis den Leistungsgesichtspunkt als ein entscheidendes Kriterium für die Tätigkeit der Beamtinnen und Beamten. In Art. 33 Abs. 2 GG wird der Zugang zum Amt an die Prinzipien der Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung gebunden: „Jeder Deutsche hat nach seiner Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung gleichen Zugang zu jedem öffentlichen Amt."

Die Dienstrechtsreform aus dem Jahr 1997 hat den Stellenwert der dienstlichen Beurteilung für die Personalentwicklung im öffentlichen Dienst deutlich verändert, nicht zuletzt deshalb, weil der quasiautomatische altersabhängige Zuwachs der Bezüge durch Verfahren ersetzt wurde, die stärker an der Arbeitsleistung orientiert sind. Außerdem kann seither im Fall einer nicht zufriedenstellenden Leistung ein Aufstieg gestoppt bzw. ausgesetzt und besonders gute Leistungen können durch Einmalzahlungen belohnt werden. Für die Entwicklung der Reformkonzeptionen spielt auch die Auseinandersetzung mit internationalen Erfahrungen des Public Managements eine Rolle. Eine wichtige Bedeutung hatte in diesem Zusammenhang die Veröffentlichung des Konzepts der Neuen Steuerung durch die Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGSt) im Jahr 1993. Hier wurden auf der Ebene der Kommunalverwaltungen Vorschläge für eine Modernisierung des öffentlichen Dienstes erarbeitet, die neben der Einführung wettbewerblicher Elemente sowie einer Kundenorientierung auch ein modernes Personalmanagement vorsahen. Angestoßen durch diese Diskussionen veränderte sich in Deutschland auch die Form der dienstlichen Beurteilung.

Mit der Föderalismusreform wurde 2006 die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes für beamtenrechtliche Sachverhalte abgeschafft. Die Regelungskompetenz für die Laufbahnen, die Besoldung und die Versorgung der Landesbeamten sowie der Beamten in den Kommunen liegt seither ausschließlich bei den Ländern (Bull 2008); das 2009 verabschiedete Beamtenstatusgesetz regelt lediglich die besonderen Rechte und Pflichten, die sich aus dem Beamtenstatus ergeben. Was schulische Angelegenheiten betrifft, für die die maßgeblichen Regelungskompetenzen seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland bei den Ländern liegen, bedeutet das Wegfallen der Rahmengesetzgebung durch den Bund eine weitere Erhöhung der Spielräume für die Ausgestaltung der Gesetzgebung im Bereich der schulischen Personalentwicklung.

Obwohl die gesetzliche Regelungskompetenz für die dienstliche Beurteilung von Lehrkräften bei den Ländern liegt, wird im folgenden Überblick über die zentralen Aspekte der dienstlichen Beurteilung auch die Bundesgesetzgebung einbezogen, weil diese und die auf sie bezogene Rechtsprechung – insbesondere gilt das für die Bundeslaufbahnverordnung – prägend für die Regelung der Länder wirkte und wirkt.

Die Rechtsprechung spricht der dienstlichen Beurteilung für den öffentlichen Dienst ein „Monopol für die Leistungsmessung" zu und betrachtet sie damit als wichtigstes „Instrument für die Zuteilung von Karrierechancen" (Lorse 2020 S. 104). Das Potenzial der dienstlichen Beurteilung reicht dabei über ihre in der Praxis häufig „ritualisierte" Anwendung deutlich hinaus (Lorse 2020 S. 69). Die im Zuge der Beurteilung

erfassten Informationen können im Sinn einer systematischen Personalentwicklung für die Ermittlung des Bedarfs einer fachlichen Weiterqualifizierung und persönlichen Weiterentwicklung ebenso genutzt werden wie als Anlass für ein Entwicklungsgespräch zwischen Vorgesetzen und Mitarbeitenden, in dem die Potentialeinschätzung (darauf bezieht sich insbesondere der Begriff der Eignung) und die Karriereziele zum Zweck einer Personaleinsatzplanung abgeglichen werden. Lorse (2020) spricht von der „Multifunktionalität" der dienstlichen Beurteilungen: „Dienstliche Beurteilungen sind das Instrument für Beförderungsentscheidungen, besitzen damit bei Beamten zumindest mittelbar Entlohnungsfunktion, determinieren Verwendungsplanungen, beeinflussen die Motivation der zu beurteilenden Beamten und sind Grundlage von Bewährungsfeststellungen" (ebd. S. 127 f.). Gegenstand der dienstlichen Beurteilung ist nach § 2 der Bundeslaufbahnverordnung (BLV) die Eignung, Befähigung und fachliche Leistung der Beamtinnen und Beamten. Der in Art. 33 Abs. 2 des Grundgesetzes beschriebene Leistungsgrundsatz ist dabei die „Grundlage aller beamtenrechtlichen Entscheidungen" (Leppek 2010 S. 6). In § 21 Bundesbeamtengesetz von 2009 sowie in den entsprechenden Landesgesetzen sind Grundsätze der dienstlichen Beurteilung, entsprechend des verfassungsrechtlich verankerten Prinzips der Bestenauslese im Hinblick auf Eignung, Befähigung und fachliche Leistung, geregelt (Leppek 2010, S. 5). Eine differenziertere Regelung der dienstlichen Beurteilung erfolgt in der Bundeslaufbahnverordnung (BLV), die wiederum prägend ist für die Laufbahnverordnungen der Länder sowie die Beurteilungsrichtlinien im Bund und in den Ländern. In Verwaltungsvorschriften werden entsprechend Beurteilungsanlass, Zuständigkeiten und Verfahrensweisen im Detail definiert.

Die Leistung wird als fachliche Leistung spezifiziert und damit auf die Aufgaben einer bestimmten Stelle bezogen. Es geht um die den dienstlichen Anforderungen entsprechenden Arbeitsergebnisse der Beurteilten: „Die Leistungsbeurteilung dient also dazu, die Qualität und Quantität der konkreten dienstlichen Tätigkeiten und der Arbeitsergebnisse am Arbeitsplatz zu bewerten. Sie hat die Aufgabe, zu beurteilen, ob der Beamte im maßgeblichen Beurteilungszeitraum den Anforderungen, die der von ihm wahrgenommene Dienstposten an ihn stellt, gerecht geworden ist" (Leppek 2010, S. 8). Befähigung wird in der BLV § 2 Abs. 3 definiert als „die Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und sonstigen Eigenschaften, die für die dienstliche Verwendung wesentlich sind." Bei der Beurteilung der Eignung stehen persönlichkeitsbezogene Eigenschaften im Mittelpunkt, die als Voraussetzung für die Übertragung eines staatlichen Amts gefordert werden. Laut BLV § 2 Abs. 2 umfasst Eignung „insbesondere Persönlichkeit und charakterliche Eigenschaften, die für ein bestimmtes Amt von Bedeutung sind."

Infobox Der Leistungsgrundsatz in der Bundeslaufbahnverordnung (BLV)[2]

§ 2 Begriffsbestimmungen

…

2) Eignung erfasst insbesondere Persönlichkeit und charakterliche Eigenschaften, die für ein bestimmtes Amt von Bedeutung sind.

(3) Befähigung umfasst die Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und sonstigen Eigenschaften, die für die dienstliche Verwendung wesentlich sind.

(4) Die fachliche Leistung ist insbesondere nach den Arbeitsergebnissen, der praktischen Arbeitsweise, dem Arbeitsverhalten und für Beamtinnen oder Beamte, die bereits Vorgesetzte sind, nach dem Führungsverhalten zu beurteilen.

§ 3 Leistungsgrundsatz

Laufbahnrechtliche Entscheidungen sind nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung unter Berücksichtigung des § 9 des Bundesbeamtengesetzes und des § 9 des Bundesgleichstellungsgesetzes zu treffen.

Zumindest Eignung und Befähigung werden laut Leppek (2010) häufig nicht trennscharf operationalisiert. Diese Einschätzung wird durch die diesem Kapitel zugrunde liegende Analyse der Richtlinien zur dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften bestätigt. Hier werden in einigen Fällen dieselben Indikatoren den drei Aspekten in unterschiedlicher Weise zugeordnet (s. u.). Auch werden nicht in allen Richtlinien alle drei Aspekte unterschieden. Im Zentrum der Beurteilung steht die fachliche Leistung, das heißt die Frage, ob und in welchem Ausmaß sich eine Person in der Bearbeitung der konkreten Anforderungen, die mit einer bestimmten Stelle verbunden sind, bewährt hat.

Zwei grundlegende Formen der Beurteilung müssen unterschieden werden: die Anlassbeurteilung und die regelmäßige Beurteilung. Die häufigsten Fälle für Anlassbeurteilungen sind nach Leppek (2010): der Ablauf der Probezeit vor einer Verbeamtung auf Lebenszeit; eine Entscheidung über die Besetzung eines Beförderungsamtes, eines höherwertigen Dienstpostens oder über ein Aufstiegsverfahren; der Abschluss einer Erprobungszeit; eine Versetzung oder Abordnung; ein Vorgesetztenwechsel oder die Bewerbung bei einer anderen Dienststelle. Eine regelmäßige Beurteilung erfolgt dagegen in einem in den Beurteilungsrichtlinien definierten periodischen Turnus. Die Festlegung eines einheitlichen Beobachtungszeitraums und eines Stichtags sowie die Definition präziser Beurteilungskriterien ermöglichen einen direkten Vergleich zwischen den Beurteilten. In § 48 Abs. 1 der Bundeslaufbahnverordnung ist festgelegt, dass alle Beamtinnen und Beamten im Turnus von drei Jahren beurteilt werden müssen. Allerdings ermöglicht die Verordnung auch Ausnahmen von der Regelbeurteilung aus

[2] BLV.

Zweckmäßigkeitserwägungen (Leppek 2010, S. 11). Die Laufbahnverordnungen bzw. Richtlinien für die Beurteilung von Landesbeamtinnen und -beamten sehen einen Turnus zwischen drei und fünf Jahren vor (s. im Anhang des Kapitels: „Dienstliche Beurteilung der Beamtinnen und Beamten in den Ländern").

Lorse (2020) bezeichnet die periodische Beurteilung als „Regeltypus der dienstlichen Beurteilung". Sie sei „das Leitbild der gesetzlichen und verordnungsrechtlichen Bestimmungen, Anlass- und Probebeurteilungen hätten demgegenüber eine supplementäre Funktion" (S. 135). Die Regelbeurteilung genieße Vorrang vor der anlassbezogenen Beurteilung, weil sie durch einen „gleichen Beurteilungsstichtag und im Wesentlichen gleiche Beurteilungszeiträume" (S. 136) die Vergleichbarkeit für eine definierte Gruppe von Beurteilten herstelle. Dies sei bei einer Anlassbeurteilung nicht gewährleistet. Diese Beurteilung aufgrund eines konkreten Bedarfs erfolgt, weil „eine aktuelle, interindividuell vergleichbare Regelbeurteilung nicht existiert", für eine konkrete Entscheidung eine Beurteilung aber erforderlich ist. Bei der Anlassbeurteilung bestehe grundsätzlich die Gefahr, dass der Prozess der Bewertung durch ein „voluntatives Moment" (S. 142) beeinflusst werde: „Die Vergleichsbetrachtung verändert ihren Akzent von der stärker abstrakten Betrachtung (Anforderungen, die allgemein an Beamte einer bestimmten Laufbahn und Besoldungsgruppe zu stellen sind) hin zur konkreten Betrachtung (Anforderungsprofil eines bestimmten ausgeschriebenen Dienstpostens, für den die Anlassbeurteilung als Auswahlgrundlage benötigt wird)" (Lorse 2020, S. 143). Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung ist es erstaunlich, dass die Länder Brandenburg, Bremen und Rheinland-Pfalz keine regelmäßige Beurteilung ihrer Beamtinnen und Beamten (mehr) vorsehen. Ein möglicher Grund ist der hohe Aufwand von Regelbeurteilungen. Ein anderer Grund könnte in einer generellen Skepsis aufgrund einer Wahrnehmung der Beurteilung als Kontrollinstrument liegen.

Die Bundes- sowie die Landesgesetzgebung regeln, dass für eine dienstliche Beurteilung der Dienstvorgesetzte des Beamten oder der Beamtin zuständig ist. Häufig erfolgt eine Übertragung der Erstbeurteilung auf die Fachvorgesetzten, während die Dienstvorgesetzten die Zweitbeurteilung übernehmen. Erstbeurteilende sind aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz und der Kenntnis der Tätigkeit des Beurteilten in der Lage, ein begründetes Urteil über Leistung und Befähigung zu treffen. Zweitbeurteilende haben die Aufgabe, die Vergleichbarkeit von Beurteilungen sicherzustellen, indem sie auf die Einhaltung einheitlicher Bewertungsmaßstäbe achten. Im Interesse der Validität einer Beurteilung können bzw. müssen sie eine Beurteilung ändern, wenn sie Urteilsverzerrungen feststellen (Leppek 2010). Insofern kann eine Zweitbeurteilung als ein Verfahren der Qualitätssicherung der dienstlichen Beurteilung verstanden werden.

Neben Erst- und Zweitbeurteilungen wirken Personalvertretungen am Verfahren der dienstlichen Beurteilung mit. Im Bundespersonalvertretungsgesetz wird die Mitbestimmung der Personalvertretung beschränkt auf die Erstellung der Beurteilungsrichtlinie.[3] Eine

[3] § 76 Abs. 2 BPersVG.

direkte Mitwirkung der Personalvertretung bei der einzelnen dienstlichen Beurteilung ist hier nicht vorgesehen. Die Regelungen in den Ländern gehen teilweise weiter. Sie unterscheiden sich zudem hinsichtlich des Ausmaßes der Einbeziehung der Personalvertretung deutlich (s. u.).

Sowohl in der Bundes- als auch in der Landesgesetzgebung ist auch der Einbezug der Beurteilten in das Verfahren geregelt: Beurteilten muss die Möglichkeit einer Äußerung zu der Beurteilung eingeräumt werden. Viele Beurteilungsrichtlinien der Länder sehen ein Beurteilungsgespräch vor der Eröffnung der Beurteilung vor (Leppek 2020).

6.2 Verfahren der dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften in den Ländern

Die neueren Regelungen zur dienstlichen Beurteilung im Schulsystem sind ohne die Kenntnis der Neuausrichtung der deutschen Schulpolitik in den vergangenen zwanzig Jahren nicht zu verstehen. Zwischen den deutschen Ländern besteht spätestens seit Anfang der 2000er-Jahre ein prinzipieller Grundkonsens über die Notwendigkeit der Erweiterung der Gestaltungsspielräume der Einzelschulen und über den entsprechenden Umbau der Schulaufsicht von der Lehreraufsicht zu einer Systemaufsicht (Lange 2003 S. 151). Daraus resultiert ein Zuwachs von Entscheidungskompetenzen für die Schulleitungen. Neben der Verantwortung für die Entwicklung eines Schulprogramms sowie eines schuleigenen Curriculums ist die Personalentwicklung zu einer wichtigen Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter geworden. Der dienstlichen Beurteilung der Lehrkräfte kommt hier eine besondere Bedeutung zu, schafft sie doch einerseits als anlassbezogene Beurteilung die Voraussetzung für eine individuelle Karriereentwicklung und eine bedarfsgerechte Stellenbesetzung im Interesse der Schule. Die dienstliche Beurteilung in Form einer regelmäßigen Beurteilung ist andererseits ein Instrument der Personalführung und -förderung, insbesondere dann, wenn sie mit einem Feedback- oder Mitarbeitergespräch sowie Zielvereinbarungen verbunden ist.

Trotz des beschriebenen prinzipiellen Grundkonsenses über die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von der Schulaufsicht auf die Schulleitung definieren die Regelungen der Länder die Verfahren der dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften teilweise sehr unterschiedlich. Das betrifft zunächst die Funktionen der dienstlichen Beurteilung. Hier werden im Sinne der oben beschriebenen Multifunktionalität des Verfahrens unterschiedliche Akzentsetzungen sichtbar. Den Beurteilungsrichtlinien lassen sich Beschreibungen der Funktionen der dienstlichen Beurteilung für die übergeordneten Ziele der Personalentwicklung oder des Personalmanagements entnehmen (s. Abb. 6.1 Funktionen der dienstlichen Beurteilung in den Ländern). In den Regelungen aller Länder wird der dienstlichen Beurteilung die Funktion der Unterstützung einer sachgerechten Personalentscheidung durch eine verlässliche Leistungsfeststellung zugeschrieben. Sieben Länder sehen in der dienstlichen Beurteilung außerdem ein Instrument der Personalentwicklung. Drei Länder schreiben der dienstlichen Beurteilung

Funktion dienstlicher Beurteilungen	BW	BY	BE	BB	HB
Sachgerechte Personalentscheidung / Leistungsfeststellung	●	●	●	●	●
Personalentwicklung			●		●
Personalführung		●	●		●
Personalwirtschaft					
Personalplanung / -einsatzplanung		●			
Personalmanagement					●
Qualitätssicherung Unterricht		●			

● Kriterium erfüllt

[1] Die Quellengrundlage stellen Vorschriften und Verordnungen zur dienstlichen Beurteilung dar, die im Anhang verzeichnet sind.

Abb. 6.1 Funktionen der dienstlichen Beurteilung in den Ländern

die Funktion der Personalführung zu, ebenfalls drei Länder die Funktion der Personalwirtschaft, vier Länder die Funktion der Personal(einsatz)planung, zwei Länder die Funktion des Personalmanagements und zwei Länder die Funktion der Qualitätssicherung des Unterrichts.

Infobox Funktionen dienstlicher Beurteilung von Lehrkräften[4]

Beispiel Thüringen

Dienstliche Beurteilungen haben zum Ziel, ein aussagefähiges, objektives und vergleichbares Bild der Eignung, der Befähigung und der fachlichen Leistung der Lehrer und Sonderpädagogischen Fachkräfte zu gewinnen. Die Beurteilung soll neben der verlässlichen Bewertung der gezeigten Leistungen sowie der Beurteilung von Eignung und Fähigkeiten auch eine verlässliche Grundlage für personalwirtschaftliche Maßnahmen wie leistungs- und befähigungsgerechten Personaleinsatz, gezielte Fördermaßnahmen, Personalentwicklungsplanung und Bewertung früherer personalwirtschaftlicher Entscheidungen sein.

[4] Th VwV Beurteilungen Lehrkräfte.

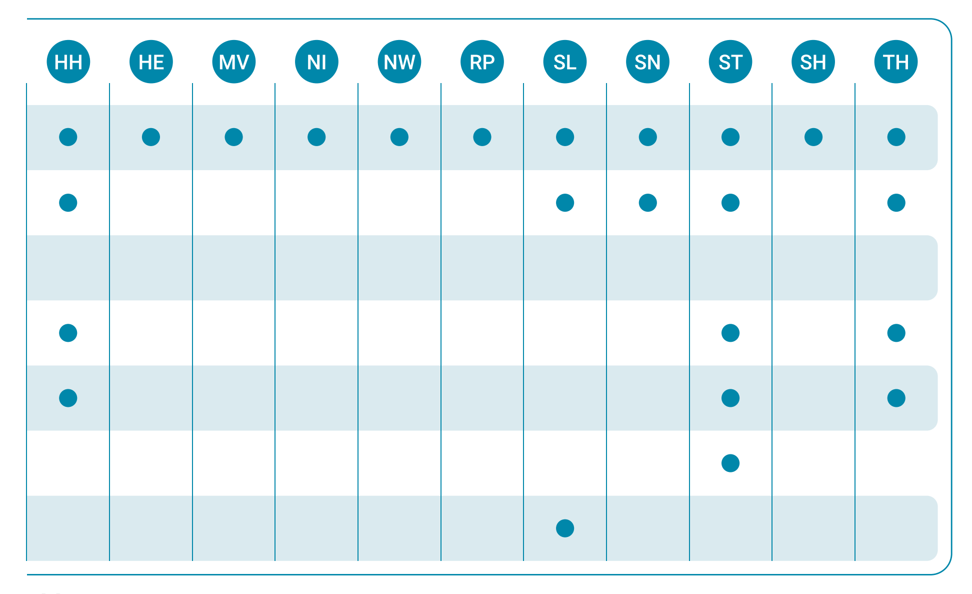


Abb. 6.1 (Fortsetzung)

Nur sechs Länder haben eine regelmäßige Beurteilung ihrer Lehrkräfte in den Beurteilungsrichtlinien verankert. Die anderen Länder sehen Beurteilungen nur aufgrund bestimmter Anlässe vor. Dies steht im Gegensatz zu der oben beschriebenen Rechtsauffassung, dass die Regelbeurteilung gewissermaßen den Goldstandard repräsentiert und bei der Anlassbeurteilung spezifische Urteilsverzerrungen aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit in Kauf genommen werden müssen. Dass die Mehrzahl der Länder auf Regelbeurteilungen der Lehrkräfte verzichtet, hat außerdem zur Folge, „dass Lehrerinnen und Lehrer in diesen Ländern nur sporadisch beurteilt und langfristige Leistungsentwicklungen nicht kontinuierlich dokumentiert werden" (Avenarius und Hanschmann 2019 S. 662 Tz. 30.61).

Was den Turnus der regelmäßigen Beurteilungen betrifft, variieren die Vorgaben zwischen drei und fünf Jahren. Auch die Festlegungen des Zeitraums, auf den sich eine Beurteilung beziehen soll, variieren zwischen drei und fünf Jahren. In den Beurteilungsrichtlinien von sechs Ländern finden sich keine Aussagen zum Beurteilungszeitraum (vgl. Abb. 6.2 Verfahren der dienstlichen Beurteilung an Schulen).

Die Ausweitung der Gestaltungsspielräume von Schulen geht einher mit der Übertragung einiger Dienstvorgesetztenfunktionen von der Schulaufsicht auf die Schulleiterin bzw. den Schulleiter (vgl. Kap. 4). In die erweiterten Entscheidungsspielräume fallen auch dienstliche Beurteilungen (Avenarius und Hanschmann 2019, S. 662 Tz. 30.611). Nicht in allen Ländern ist eine uneingeschränkte Zuständigkeit der Schulleitung für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte vorgesehen. So liegt im Saarland

Aspekte des Beurteilungsverfahrens	BW	BY	BE	BB	HB
Arten der Beurteilung					
Anlassbezogene dienstliche Beurteilung	●	●	●	●	●
Regelmäßige dienstliche Beurteilung im Abstand von … (Angabe in Jahren)	5	4	5		
Zuständigkeit / Mitwirkung					
Schulleiter und Schulleiterin	●	●[2]	●	●	●
SL Delegation möglich		●	●		
Schulaufsicht		●[10]	●[11]		●[12]
Einbezug Schulaufsicht			●[21]		●[22]
Einbezug von Fachvertretern (bei Unterrichtsbesuchen)		●			
Mitwirkung der Personalvertretung			●[31]		○[32]
Beurteilungsverfahren					
Beurteilungszeitraum (Angabe in Jahren)		4	5	3	3
Beurteilungsquellen außer Unterrichtsbesuche		●		●	●
Regelhafte Zweitbeurteilung					
Qualitätssicherung			●		
Qualifizierung für dienstliche Beurteilung			●		

● beteiligt ● indirekt beteiligt ○ allgemeine Mitwirkungsrechte

[1] Die Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrern und Lehrerinnen im Schuldienst des Saarlandes vom 15. Oktober 1987, ergänzt am 28. November 1991, sind nach Auskunft des Referats 6 des saarländischen Ministeriums für Bildung und Kultur noch gültig. Eine Überarbeitung sei aber derzeit im Gang.

[2] Für Realschulen, Gymnasien, berufliche Schulen, Förderschulen und Schulen für Kranke erstellt und unterzeichnet der/die Schulleiter/in die DB der Lehrkräfte.

Abb. 6.2 Verfahren der dienstlichen Beurteilung an Schulen

HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL[1]	SN	ST	SH	TH
●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
4						5	3			
●	●	●[3]	●	●[4]	●	●[5]	●[6]	●	●[7]	●
●[8]							●[9]	●		
	●[13]	●[14]	●[15]	●[16,17]		●[18]		●[19]		●[20]
◍[23]					◍[24]		◍[25]	◍[26]		●[27]
	●		●	●[28]	●	●[29]				●[30]
○[33]				○[34]	○[35]		○[36]			
4	3		3	3		5			3	
●		●	●[37]							●
●	●									
●[38]	●[39]						●[40]	●[41]		

[3] Mit Ausnahme von Bewerber/innen um besondere Funktionen an Gesamtschulen, die Koordination schulfachlicher Aufgaben an Gesamtschulen, beruflichen Schulen und Gymnasien, Funktionsstellen, förmliche Bewährungsfeststellung oder der Zuerkennung einer neuen Laufbahnbefähigung.

[4] Die Schulleitung beurteilt während der laufbahnrechtlichen Probezeit, vor einer Übertragung des ersten Beförderungsamts (soweit kein Leitungsamt), vor einer Beurlaubung zum Auslandsschuldienst, vor einer Verwendung im Hochschuldienst.

Abb. 6.2 (Fortsetzung)

die Verantwortung für die Erstellung der dienstlichen Beurteilung nach wie vor bei der Schulaufsicht, kann aber durch diese an die Schulleitung delegiert werden[5]. In Bayern liegt die Verantwortung für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an Realschulen, Gymnasien, beruflichen Schulen, Förderschulen und Schulen für Kranke bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter. Die Beurteilung der Lehrkräfte an Grundschulen und Mittelschulen wird dagegen auf Vorschlag von der Schulleiterin oder dem Schulleiter durch die fachliche Leitung des Schulamts erstellt.[6] In Mecklenburg-Vorpommern gilt zwar grundsätzlich die Zuständigkeit der Schulleiterin oder des Schulleiters für die Beurteilung, jedoch mit Ausnahme der Beurteilung von Bewerberinnen und Bewerbern um a) besondere Funktionen an Gesamtschulen, b) die Koordination schulfachlicher Aufgaben an Gesamtschulen, beruflichen Schulen und Gymnasien, c) Funktionsstellen, d) zum Zwecke der förmlichen Bewährungsfeststellung oder der Zuerkennung einer neuen Laufbahnbefähigung.[7] Dagegen ist in Sachsen die Schulleiterin oder der Schulleiter auch für die Beurteilung der stellvertretenden Schulleitung zuständig.[8] In zehn Ländern ist eine explizite Zuständigkeit der Schulaufsicht für bestimmte Fälle der dienstlichen Beurteilung vorgesehen. In sieben Fällen erfolgt ein Einbezug der Schulaufsicht; in drei davon ist die Beurteilung der Schulaufsicht vor der Eröffnung zur Billigung vorzulegen.

Für die Beurteilung der fachlichen Leistung von Lehrkräften spielt die Unterrichtsbeurteilung eine zentrale Rolle. Die Schulleiterin oder der Schulleiter besitzt zwar aufgrund der Rekrutierungsvoraussetzung für dieses Amt zwangsläufig eine Expertise für Unterricht im Allgemeinen, nicht aber in jedem Fall für den Unterricht in dem zu beurteilenden Fach. In sieben Ländern ist aus diesem Grund der Einbezug von Fachvertreterinnen und Fachvertretern bei den Unterrichtsbesuchen vorgesehen; in Nordrhein-Westfalen[9] und im Saarland[10] wird das Hinzuziehen einer fachlich kompetenten Lehrkraft ins Ermessen der beurteilten Lehrkraft gestellt.

Zu erwähnen ist, dass im Land Berlin eine Mitwirkung der Personalvertretung an der dienstlichen Beurteilung explizit vorgesehen ist: die Dienststellenleiterin oder der Dienstellenleiter legt die Beurteilung „der Personalvertretung zur Mitwirkung vor“[11]. Ähnliches gilt implizit auch für Bremen. Hier ist im Personalvertretungsgesetz eine „Allzuständigkeit“ des Personalrats vorgesehen.[12] In der bayerischen Richtlinie wird eine

[5] Saarl VwV dB LuL.

[6] Bay Richtlinien dienstliche Beurteilung.

[7] Mv Dienstliche Beurteilung Lehrkräfte.

[8] Sächs VwV-LK-Beurt.

[9] Nrw RdErl. Richtlinien dienstliche Beurteilung.

[10] Saarl VwV dB LuL.

[11] Nr. 7.3 bln AV Lehrerbeurteilung.

[12] § 52 Abs. 1 brem Personalvertretungsgesetz.

Mitwirkung der Personalvertretung an der dienstlichen Beurteilung dagegen explizit ausgeschlossen. Die entsprechende Formulierung lautet hier: „Eine Beteiligung des Personalrats bei der Erstellung der Beurteilung der Lehrkräfte ist weder vorgesehen noch zulässig“[13]. In der Regel ist das Mitwirkungsrecht der Personalvertretung auf die Erstellung der Beurteilungsrichtlinien beschränkt. In Hamburg ist eine Teilnahme der Personalvertretung am Beurteilungsgespräch auf Wunsch der Lehrkraft möglich[14], allerdings nur in begleitender Funktion. In Rheinland-Pfalz kann ein Mitglied des Personalrats am Unterrichtsbesuch teilnehmen[15]. Die Mitwirkung der Personalvertretung an der dienstlichen Beurteilung der Lehrkräfte im Land Berlin steht im Widerspruch zu der oben beschriebenen Regelung im Bundespersonalvertretungsgesetz, in der eine Mitwirkung an der einzelnen Beurteilung ausgeschlossen ist. Entsprechend kommt Lorse (2020) zu dem Schluss, dass es sich bei der im Land Berlin im Ländervergleich am weitesten gehenden „Partizipation von Personalvertretungen bei der dienstlichen Beurteilung“ in Form eines formellen Mitwirkungsrechts um eine „rechtlich problematische Vermengung von kollektiver Schutzfunktion, individuellem Selbstbestimmungsrecht des Beurteilten und dem ausschließlich dem Dienstherrn zugewiesenen Recht zur Beurteilung“ (S. 423) handelt.

Neben der Frage der Zuständigkeit sowie der Mitwirkung fachlich kompetenter Expertinnen und Experten ist die Festlegung von Beurteilungsquellen eine wichtige Voraussetzung für die Bildung eines objektiven Urteils. Alle analysierten Beurteilungsrichtlinien sehen Unterrichtsbesuche als Informationsquellen für die dienstliche Beurteilung vor. Der Grad der Operationalisierung der Indikatoren unterscheidet sich dabei aber deutlich (s. u.). Weitere Beurteilungsquellen – wie z. B. Gespräche mit der Lehrkraft, Beobachtung der Lehrkraft in Konferenzen, Einsicht in Lernkontrollen oder Klassenbücher – sind lediglich in sieben Beurteilungsrichtlinien explizit ausgewiesen (s. Infobox Festlegung von Quellen der Beurteilung).

Infobox Festlegung von Quellen der Beurteilung[16]

Beispiel Mecklenburg-Vorpommern.

Gegenstand der Beurteilung

Der Beurteilende kann sich nur stützen auf:

- Unterrichtsbesuche
- Einsicht in korrigierte schriftliche Lernkontrollen
- Einsicht in bestehende Unterlagen aus der dienstlichen Tätigkeit

[13] Abs. 4.7.2 bay Richtlinien dienstliche Beurteilung.

[14] Hmb BeurtRL-Lehrkräfte.

[15] Rp VwV Dienstliche Beurteilung Lehrkräfte.

[16] Mv Dienstliche Beurteilung Lehrkräfte.

- Kenntnisse der Rechts- und Verwaltungsvorschriften
- Feststellungen bei der Wahrnehmung besonderer Funktionen
- Feststellungen über sonstige dienstbezogene Tätigkeiten

Für die Gewährleistung einer möglichst einheitlichen, maßstabsgerechten Beurteilung ist laut Lorse (2020) ein „effektives Beurteilungs-Controlling, das Fehlentwicklungen frühzeitig sichtbar macht und Interventionspunkte markiert" (S. 261), unverzichtbar. Im Gegensatz zu diesem Anspruch sind Ansätze für ein solches Controlling der Lehrerbeurteilung nur in fünf Ländern zu erkennen. Eine regelhafte Zweitbeurteilung sehen nur die Richtlinien aus Hamburg[17] und Hessen[18] vor. Die Hamburger Richtlinie sieht sowohl eine differenzierte Aufgabenbeschreibung für die Erst- und Zweitbeurteilenden und das Prinzip der unabhängigen Beurteilung als auch regelmäßige Abstimmungsrunden zur Sicherstellung einheitlicher Vergleichsmaßstäbe vor (s. Infobox Qualitätssicherung in der dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften). In der Richtlinie aus Sachsen-Anhalt ist dagegen explizit festgehalten, dass eine regelhafte Zweitbeurteilung nicht erforderlich ist.[19]

Infobox Qualitätssicherung in der dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften[20]

Beispiel Hamburg

In den Hamburger Richtlinien über die Beurteilung der Lehrkräfte an staatlichen Schulen sind die Funktionen von Erst- und Zweitbeurteilenden genau definiert:

Es ist prinzipiell eine Erst- und Zweitbeurteilung vorgesehen. Die Aufgaben und Pflichten von Erst- und Zweitbeurteilenden sind in Absatz 3.2 der Beurteilungsrichtlinie klar geregelt:

(1) Die bzw. der Beschäftigte wird von zwei Beurteilerinnen bzw. Beurteilern unabhängig voneinander beurteilt (Erst- und Zweitbeurteilung). „Die Zweitbeurteilerin bzw. der Zweitbeurteiler ist dabei gegenüber der Erstbeurteilerin bzw. dem Erstbeurteiler in Bezug auf die Beurteilung nicht weisungsbefugt."

In Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen erfolgt die Erstbeurteilung grundsätzlich durch Schulleiterin oder Schulleiter und kann nur an Lehrkräfte übertragen werden, denen bereits Vorgesetztenaufgaben übertragen wurden. Die Zweitbeurteilung erfolgt regulär durch Schulaufsichtsbeamte.

[17] Hmb BeurtRL-Lehrkräfte.

[18] Hess Richtlinien dienstliche Beurteilungen.

[19] St Beurteilungsrichtlinien Lehrkräfte.

[20] Hmb BeurtRL-Lehrkräfte.

In Gymnasien, Gesamtschulen und Beruflichen Schulen erfolgt die Erstbeurteilung durch die Personen, die Funktionsstellen gemäß § 96 Hamburgisches Schulgesetz wahrnehmen. Die Zweitbeurteilung erfolgt durch Schulleiterin oder Schulleiter.

In Absatz 3.3 ist geregelt, wie die Qualität und Validität der dienstlichen Beurteilungen optimiert werden kann. Hier sind regelmäßige Besprechungen zur Vereinheitlichung der Beurteilungsmaßstäbe verpflichtend vorgeschrieben:

„Die Zweitbeurteilerinnen bzw. Zweitbeurteiler sind insbesondere für die Anwendung möglichst gleicher Beurteilungsmaßstäbe verantwortlich. Sie besprechen sich zu diesem Zweck einmal jährlich mit den ihnen unterstellten Erstbeurteilerinnen und Erstbeurteilern. Zusätzlich sollen sich die Zweitbeurteilerinnen bzw. Zweitbeurteiler in einer Behörde auch horizontal abstimmen. Über die Durchführung und Ausgestaltung der horizontalen Abstimmung in ihrem Bereich entscheidet die Behörde."

Eine systematische Qualifizierung der Beurteilenden im Hinblick auf die zu beurteilenden Konstrukte sowie häufige Beurteilungsfehler sollte über das Controlling hinaus ein zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung sein. Berlin ist das einzige Bundesland, das eine systematische Qualifizierung im Hinblick auf Ziele, Inhalt, Methode der Beurteilung sowie das Führen eines Beurteilungsgesprächs in den entsprechenden Ausführungsvorschriften verpflichtend vorsieht. Eine zentrale Rolle sollen dabei der Bewertungsmaßstab und die Bewertungsskala spielen.[21] In insgesamt sechs Bundesländern spielt die dienstliche Beurteilung eine Rolle in den Qualifizierungsprogrammen für Schulleitungen (s. Kap. 9).

Infobox Qualifizierung für Dienstliche Beurteilung[22]

Beispiel Berlin

4.3 Qualifizierung der Beurteiler/-innen

Die Beurteiler/-innen sind zu qualifizieren. Dies geschieht im Hinblick auf die Zielsetzung, den Inhalt und die Methodik des Beurteilungsverfahrens, insbesondere im Hinblick auf die Gespräche (Tz 5.2 und 5.3) sowie den Bewertungsmaßstab und die Bewertungsskala. Die Beurteiler/-innen sind verpflichtet, an den Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen.

[21] Absatz 4.3 bln AV Lehrerbeurteilung.

[22] Nr. 4.3 bln AV Lehrerbeurteilung.

Auch über den Einbezug der Beurteilten in den Beurteilungsprozess in Form von Gesprächen oder Besprechungen scheinen in den Ländern unterschiedliche Vorstellungen zu existieren. Diesen Schluss legt die Betrachtung der Regelungen zu verpflichtenden Gesprächen zwischen Beurteilenden und Beurteilten zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Beurteilungsprozess nahe (vgl. Abb. 6.3 Einbezug der Beurteilten in Form von Gesprächen und Zielvereinbarungen). Acht Länder sehen ein Gespräch vor der Beurteilung vor. In der Regel haben diese Gespräche die Funktion, über die Kriterien und das Verfahren der Beurteilung zu informieren. Für die Akzeptanz einer Beurteilung hat ein der Beurteilung vorgeschaltetes Gespräch eine wichtige Bedeutung, da es die Transparenz des Verfahrens erhöht. In den anderen Ländern ist mindestens eine Besprechung oder Erörterung bei der Eröffnung der Beurteilung vorgesehen. Die bloße Erörterung bei der Eröffnung, die von Lorse (2020) als eine „dienstrechtliche Chiffre für den verwaltungstechnischen Begriff der Bekanntgabe" (S. 358) bezeichnet wird, kann dem Transparenzgebot nicht gerecht werden. Zwei Länder beschränken ein Gespräch auf die Eröffnung der Beurteilung. Die Richtlinien der Länder Berlin und Sachsen-Anhalt verpflichten die beurteilenden Schulleitungen dagegen zu einem Beratungsgespräch im Kontext der dienstlichen Beurteilung.[23] In acht Ländern ist ein Gespräch nach der Beurteilung des Unterrichts explizit vorgesehen. Hier besteht die Möglichkeit einer konkreten Rückmeldung zu einem Kernbereich der fachlichen Leistung der Lehrkraft.

Infobox Gespräche mit Beurteilten[24]

Beispiel Berlin

5.2 Zu Beginn einer Tätigkeit und bei Änderungen der übertragenen Aufgaben führt der/die Beurteiler/-in mit dem Beamten/der Beamtin[25] ein Gespräch, das dazu dienen soll, die mit der Aufgabenstellung verbundenen Erwartungshaltungen von Beamten/Beamtin und Beurteiler/-in miteinander abzustimmen. Gesprächsgrundlage ist das Anforderungsprofil der Stelle, das dem Beamten/der Beamtin auszuhändigen ist. Dabei ist die Gewichtung der Merkmale des Anforderungsprofils zu erläutern.

Dieses kann auch im Rahmen eines Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächs geschehen.

5.3 Darüber hinaus finden Beratungsgespräche statt. Dabei werden Stärken und Schwächen des Beamten/der Beamtin erörtert. Die Gespräche sind bei Bedarf zu führen, bei regelmäßiger Beurteilung ist mindestens ein Gespräch ein Jahr vor der

[23] Bln AV Lehrerbeurteilung; st Beurteilungsrichtlinien Lehrkräfte.

[24] Bln AV Lehrerbeurteilung.

[25] Die Richtlinie gilt auch für angestellte Lehrkräfte. In Berlin werden Lehrkräfte seit 2010 nicht mehr verbeamtet.

Beurteilung zu führen. Der Zeitpunkt der Beratungsgespräche ist aktenkundig zu machen.

Beratungsgespräche dienen dem wechselseitigen Austausch von Einschätzungen. Dabei sind die Leistungsmaßstäbe anhand des Anforderungsprofils und die auf den Arbeitsplatz wirkenden Einflussfaktoren zu erörtern. Der/Die Beurteiler/-in erläutert seine/ihre derzeitige Einschätzung der Leistung. Sollten Leistungsschwächen festgestellt werden, ist darauf ausdrücklich hinzuweisen.

Insbesondere bei einer regelmäßigen Beurteilung, deren Durchführung mit einem erheblichen Ressourcenaufwand verbunden ist, scheint die Verknüpfung von Beurteilung und systematischem Feedback in einem Beratungsgespräch nahezuliegen. Die meisten Länder, die eine regelmäßige Beurteilung der Lehrkräfte vorschreiben, haben ein solches Gespräch entweder nach dem Unterrichtsbesuch oder als Beratungsgespräch im Rahmen der dienstlichen Beurteilung implementiert. Allerdings gibt es aufgrund der vielfach skeptischen Einschätzung der Entwicklungsfunktion einer dienstlichen Beurteilung durch Lehrkräfte auch gute Gründe, Beurteilung und Feedback stärker zu trennen. Eine strikte Entzerrung von Feedback/Beratung und dienstlicher Beurteilung erfolgt in Brandenburg. Die Schulleitung wird hier verpflichtet, im zweijährigen Turnus mit allen Lehrkräften ein Leistungs- und Entwicklungsgespräch durchzuführen: „Leistungs- und Entwicklungsgespräche dienen neben der Verbesserung der Kommunikation der Feststellung und Erörterung des Leistungsniveaus sowie der Verabredung von Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungszielen der Lehrkräfte“.[26] Dieses Gespräch ist als offener Dialog und nicht als Beurteilung konzipiert: „Ein offener Dialog vermeidet den Eindruck, einem formalisierten Beurteilungsverfahren ausgesetzt zu sein“.[27] In Baden-Württemberg sind dienstliche Beurteilungen und Beratungsgespräche zwar in derselben Vorschrift geregelt, aber auch hier wird zwischen beiden Verfahren deutlich unterschieden. Im Beratungsgespräch sollen neben der Qualität der Arbeit auch die Arbeitszufriedenheit und die zukünftige berufliche Entwicklung thematisiert werden.[28]

Auch was das Potenzial einer Verknüpfung der dienstlichen Beurteilungen mit Zielvereinbarungen betrifft, bestehen in den Ländern offensichtlich unterschiedliche Einschätzungen. Zielvereinbarungen legen für einen bestimmten Zeitraum fest, welche Leistungen verbindlich zu erbringen sind und welche Ressourcen (z. B. Fortbildungen)

[26] Nr. 1.1 bbg BeurtVV-L.

[27] Nr. 3.4 bbg BeurtVV-L.

[28] II bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung.

Form des Einbezugs	BW	BY	BE	BB	HB
Gespräch vor Beurteilung			●		
Erörterung bei Eröffnung			● [2]	●	
Besprechung bei Eröffnung	● [3]	●			● [4]
Beratungsgespräch im Kontext der dienstlichen Beurteilung	[8]		●		
Gespräch nach Unterrichtsbesuch		●			●
Zielvereinbarungen als Gegenstand der dienstlichen Beurteilung	● [10]	●			

● Kriterium erfüllt ○ Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt

[1] Ein vorbereitendes Gespräch mit der Lehrkraft kann schon vor der Abfassung der Beurteilung geführt werden.
[2] Auf Wunsch der Lehrkraft.
[3] Auf Wunsch der Lehrkraft.
[4] Auf Wunsch der Lehrkraft.
[5] Auf Wunsch der Lehrkraft.
[6] Auf Wunsch der Lehrkraft.
[7] Auf Wunsch des Beurteilten.
[8] **bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteillung**. In der Vorschrift ist ein Beratungsgespräch unabhängig von der dienstlichen Beurteilung vorgesehen.
[9] Besprechung des Unterrichts ist bei einer Beurteilung in der laufbahnrechtlichen Probezeit vorgesehen.
[10] Beratungsgespräche können mit Zielvereinbarungen abschließen.

Abb. 6.3 Einbezug der Beurteilten in Form von Gesprächen und Zielvereinbarungen

zur Erreichung dieser Ziele erforderlich sind. Ziele definieren in der Regel sowohl quantitative als auch qualitative Merkmale einer Leistung. Lorse (2020) sieht gewisse Unverträglichkeiten zwischen dem Instrument der Zielvereinbarungen und der dienstlichen Beurteilung, setzt eine Zielvereinbarung doch die Definition individueller Entwicklungsziele voraus, während einer dienstlichen Beurteilung ein Katalog an standardisierten Anforderungen zugrunde liegt. Man kann allerdings durchaus argumentieren, dass – insbesondere mit der Messung der fachlichen Leistung – durch die dienstliche Beurteilung ein Rahmen von unverzichtbaren Anforderungen abgesteckt wird. Innerhalb dieses Rahmens können Entwicklungsbedarfe identifiziert und in

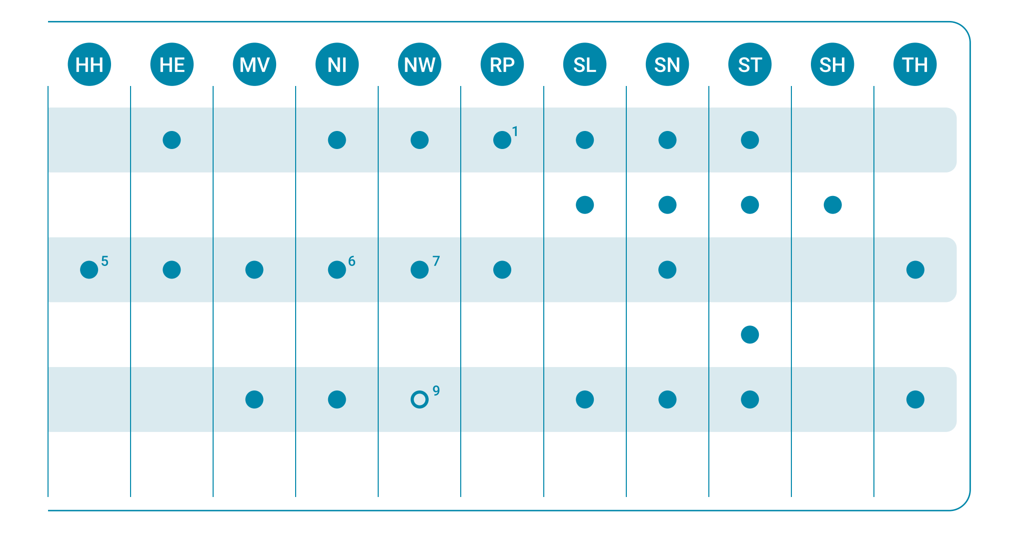


Abb. 6.3 (Fortsetzung)

individuelle Zielvereinbarungen überführt werden. Zielvereinbarungen als Gegenstand dienstlicher Beurteilungen sind lediglich in Baden-Württemberg (möglich)[29] und Bayern (verpflichtend)[30] vorgesehen.

6.3 Beurteilung der fachlichen Leistung von Lehrkräften: Operationalisierung von Kompetenzen

Den Kern der dienstlichen Beurteilung stellt die fachliche Beurteilung dar. Die fachliche Kernkompetenz von Lehrkräften wurde im Jahr 2004 durch die Kultusministerkonferenz in Form von Standards für die Lehrkräftebildung definiert (KMK 2004). Vier übergeordnete Kompetenzbereiche wurden hier unterschieden: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Innovieren. Die Frage, ob die vier Kompetenzbereiche in den Kriterienkatalogen für die Beurteilung der Leistung im Rahmen der dienstlichen Beurteilungen abgebildet sind, beantwortet Abb. 6.4 *Operationalisierung fachlicher Kompetenzen in den Richtlinien zur dienstlichen Beurteilung der Lehrkräfte*. Zwar werden in allen Formblättern zur dienstlichen Beurteilung allgemeine berufsbezogene

[29] II bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung.

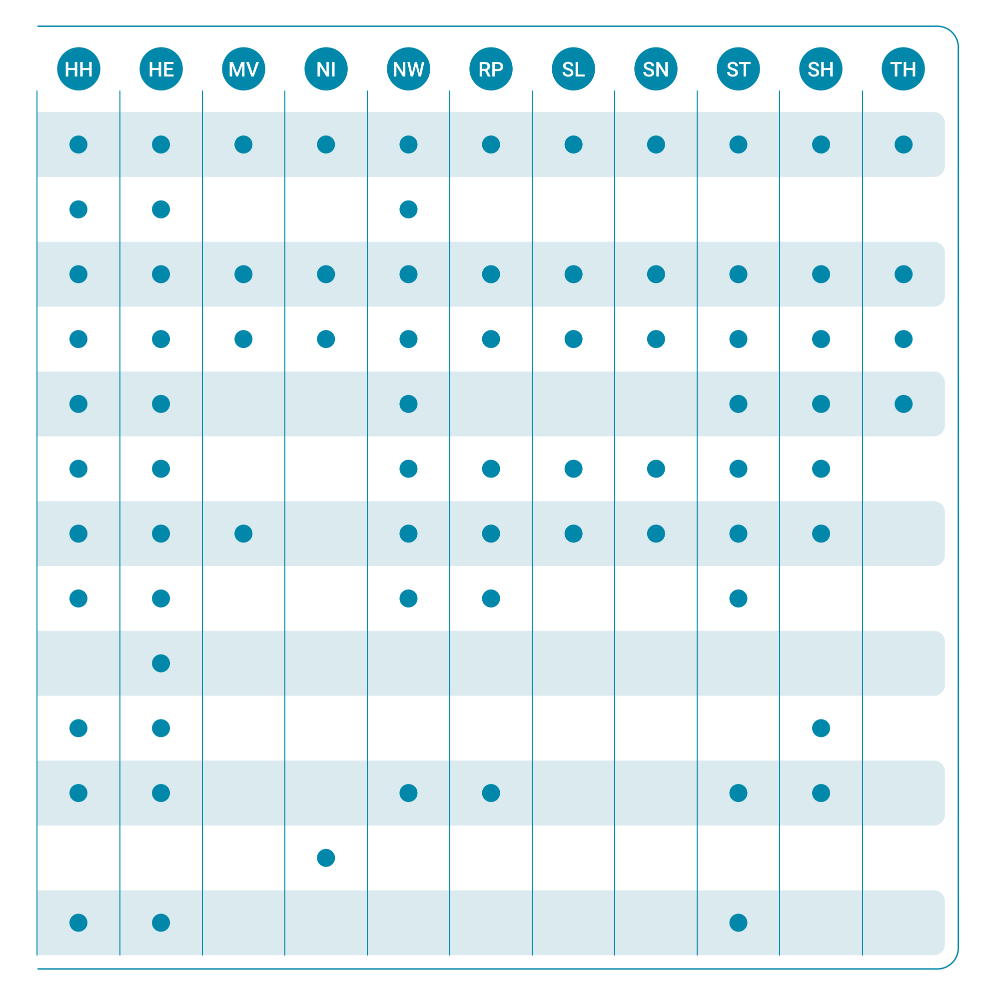
[30] Nr. 4.1.4 bay Richtlinien dienstliche Beurteilung.

Fachliche Kompetenz	BW	BY	BE	BB	HB
Allgemeine berufsbezogene Kompetenzen und Fähigkeiten	●	●	●	●	●
Eindeutiger Bezug zu Standards der Lehrerbildung			●	●	
Fachliche Kompetenzen	●	●	●	●	●
(Fach)didaktische, methodische Kompetenzen	●	●	●	●	●
Diagnostische Kompetenz	●		●	●	
Leistungsbewertung / Notengebung	●	●	●	●	
Erziehungskompetenzen		●	●	●	●
Kompetenzen der Schulentwicklung		●	●	●	●
Interkulturelle Kompetenz / Diversity		●	●		
Diagnose und Förderung bei Lernschwierigkeiten / individuelle Förderung			●	●	
Medienkompetenz	●	●	●		
Schulrechtliche Kenntnisse		●	●		
Kenntnis / Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse				●	

● Kriterium erfüllt

[1] Grundlage der Auswertung sind die gesetzlichen Vorschriften zur dienstlichen Beurteilung, die im Anhang verzeichnet sind.

Abb. 6.4 Operationalisierung fachlicher Kompetenzen in den Richtlinien zur dienstlichen Beurteilung der Lehrkräfte



	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	●	●			●						
	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	●	●			●				●	●	●
	●	●			●	●	●	●	●	●	
	●	●	●		●	●	●	●	●	●	
	●	●			●	●			●		
		●									
	●	●								●	
	●	●			●	●			●	●	
				●							
	●	●							●		

Abb. 6.4 (Fortsetzung)

Kompetenzen und Fähigkeiten beschrieben, ein expliziter Bezug zu den Lehrerbildungsstandards lässt sich aber nur in fünf Formblättern erkennen. So nimmt etwa das brandenburgische Formblatt für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte unter dem Punkt fachliche Beurteilung die vier Kompetenzbereiche der Standards für die Lehrkräftebildung explizit auf (vgl. Abb. 6.5 Formblatt zur dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften in Brandenburg). Elf Länder stellen in ihren Beurteilungsrichtlinien bzw. den Formblättern zur Beurteilung keinen Bezug zu diesen Kompetenzbereichen her.

Eine genauere Analyse der zu beurteilenden allgemeinen berufsbezogenen Kompetenzen zeigt, dass fachliche und fachdidaktische/methodische Kompetenzen in allen Ländern zu beurteilen sind. Dies gilt nicht für diagnostische Kompetenzen, die nur in neun Ländern als Beurteilungskriterien explizit genannt werden. Erziehungskompetenzen werden in dreizehn Ländern beurteilt, Kompetenzen der Schulentwicklung in neun Ländern. Medienkompetenzen kommen ebenfalls in neun Beurteilungsrichtlinien vor. Schulrechtliche Kenntnisse werden explizit in drei Ländern beurteilt. Erwähnenswert ist, dass in vier Ländern die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der schulischen Praxis Gegenstand der Beurteilung ist. Hier spiegelt sich das Leitbild einer evidenzbasierten Profession, in der eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Praxis auf der Grundlage der Forschung ihrer Bezugsdisziplinen erfolgt. Fortbildungsaktivitäten bzw. Aktivitäten zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts haben in die Beurteilungskriterien aller 16 Länder Eingang gefunden. Allerdings werden diese Aktivitäten den drei Bereichen fachliche Leistung, Eignung und Befähigung in den einzelnen Ländern unterschiedlich zugeordnet. So wird z. B. die Fortbildungsaktivität in Brandenburg als Aspekt der fachlichen Leistung beurteilt, in Bayern stellt sie ein Eignungs- und Befähigungsmerkmal dar, in Mecklenburg-Vorpommern wird sie dagegen unter Aufgaben erfasst.

Die Richtlinien der einzelnen Länder gestalten die Unterrichtsbesuche zur Erfassung des Kerns der fachlichen Leistung unterschiedlich (vgl. Abb. 6.6 Gestaltung der Unterrichtsbesuche im Rahmen der dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften). Die Anzahl der Unterrichtsbesuche differiert zwischen einem Besuch und mehreren Besuchen. In einigen Richtlinien finden sich keine Angaben zur Anzahl der Besuche. In acht Ländern werden die Unterrichtsbesuche im Rahmen der dienstlichen Beurteilung angekündigt. Nur in einem Land, Bayern, werden Unterrichtsbesuche grundsätzlich nicht angekündigt. In den restlichen Richtlinien finden sich keine expliziten Regelungen zu diesem Punkt. Dreizehn Richtlinien/Formblätter sehen bei der Beurteilung des Unterrichts einen Einbezug der Unterrichtsplanung, neun die Prüfung der Einhaltung des Lehrplans vor.

Auch hinsichtlich des Grades der Operationalisierung der fachlichen Leistung unterscheiden sich die Beurteilungsverfahren. So weisen vier Formblätter einen hohen, acht einen mittleren und zwei einen niedrigen Operationalisierungsgrad auf. In zwei Fällen wurden keine Indikatoren operationalisiert. Wie der Grad der Operationalisierung unter Gesichtspunkten der Validität zu beurteilen ist, wird aus den Perspektiven der Forschung zur Beurteilung von Arbeitsprozessen auf der einen und der Rechtsprechung auf der anderen Seite unterschiedlich beantwortet. Aus Sicht der Forschung zur Beurteilung von Lehrkräften durch Schulleitungen erhöht die Verwendung eines validierten standardisierten Beurteilungsbogens die Validität der Beurteilung (Kimball und Milanowski 2009). Dabei ist einerseits darauf zu achten, dass die lernwirksamen Tiefenstrukturen des Unterrichts erfasst werden und dass andererseits konkrete Indikatoren für die Beurteilungen hochinferenter Merkmale formuliert werden (Oser und Baeriswyl 2001). Die Rechtsprechung kommt hier zu einer anderen Einschätzung. Das Bundesverwaltungsgericht weist laut Lorse (2020) darauf hin, dass sich eine Beurteilung nicht auf „ein Ankreuzen bzw. auf den Gebrauch von Ankertexten" beschränken kann und der Standardisierung Grenzen gesetzt sind (S. 285). Gefordert sei stattdessen eine „gesonderte individuell ausgestaltete textliche Begründung des Gesamturteils, aus der sich nachvollziehbar und plausibel die Herleitung der Einzelbewertungen ergibt". Diese „individuelle Begründungserfordernis" leite sich aus dem „Rechtsstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 3 GG), dem Gebot effektiven Rechtsschutzes (Art. 19 Abs. 4 S. 1 GG) sowie aus dem Umstand ab, dass das BVerwG das Gesamturteil zum maßgeblichen Bezugspunkt für einen Leistungsvergleich in einem an Art. 33 Abs. 2 GG zu messenden Auswahlverfahren erklärt" (S. 285).

Angesichts der zentralen Bedeutung der dienstlichen Beurteilung für die Leistungsmessung und ihrer zumindest impliziten Funktion der Zielorientierung für die Leistungserbringung ist – unabhängig von dem Operationalisierungsgrad – die teilweise fehlende Passung der Kriterienkataloge zur dienstlichen Beurteilung der Lehrkräfte zu den Lehrerkompetenzstandards mindestens irritierend. Dass in den Verfahren teilweise deutlich unterschiedliche Beurteilungskriterien zugrunde gelegt werden, schwächt nicht nur die Vergleichbarkeit einer dienstlichen Beurteilung über die Ländergrenzen hinweg, sondern führt in den Ländern aufgrund der normierenden Funktion einer dienstlichen Beurteilung zu unterschiedlichen Ausrichtungen der Kompetenzentwicklung im Beruf – bei gleichzeitig zunehmender Angleichung der Ausbildung in der ersten und zweiten Phase aufgrund der Lehrerbildungsstandards.

Name, Vorname d. Beurteilten

Leistungsbeschreibung: **Note:**

Die Leistungen übertreffen die Anforderungen in besonderem Maße.	**1**
Die Leistungen übertreffen die Anforderungen.	**2**
Die Leistungen entsprechen den Anforderungen.	**3**
Die Leistungen entsprechen mit Einschränkungen noch den Anforderungen.	**4**
Die Leistungen entsprechen den Anforderungen nicht.	**5**

5. Fachliche Leistung

		1			2			3			4			5
5.1	**Unterrichten** Fach- und sachgerechte Planung und Durchführung des Unterrichts, Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von Lernsituationen und Förderung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten													
		a	**b**	**c**	**a**	**b**	**c**	**a**	**b**	**c**	**a**	**b**	**c**	
	• fachlich-didaktisch und pädagogisch-psychologisch begründete Planung des Unterrichts													
	• fachlich-didaktisch und pädagogisch-psychologisch begründete Durchführung des Unterrichts													
	• anforderungs- und situationsgerechter Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen													
	• sachgerechte Auswahl von Inhalten und Methoden sowie Arbeits- und Kommunikationsformen													
	• Realisierung des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens als Bestandteil individueller Förderung													
	• effektives Zeitmanagement													
5.2	**Erziehen** Förderung der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, Vermittlung von Werten und Normen und Unterstützung des selbstbestimmten Handelns der Schülerinnen und Schüler, Finden von Lösungsansätzen bei Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht													
		a	**b**	**c**	**a**	**b**	**c**	**a**	**b**	**c**	**a**	**b**	**c**	
	• individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler unter Beachtung der kulturellen und sozialen Vielfalt in der Lerngruppe													
	• Reflexion von Werten und Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler													
	• Entwicklung eines eigenverantwortlichen Urteilens und Handelns bei den Schülerinnen und Schülern													
	• Gestaltung sozialer Beziehungen und sozialer Lernprozesse in Unterricht und Schule													
	• Anwendung von Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung													

Abb. 6.5 Formblatt zur dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften in Brandenburg

Name, Vorname d. Beurteilten

		1			2			3			4			5
5.3	**Beurteilen** Diagnostizieren der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse, gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler und Beratung der Lernenden und der Eltern, Erfassen von Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe													
		a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	
	• Erkennen von Entwicklungsständen, Lernpotenzialen, Lernhindernissen, Lernfortschritten und daraus resultierenden Handlungsweisen													
	• Erkennen von Begabungen und Nutzen von Möglichkeiten ihrer Förderung													
	• Kooperation mit anderen Lehrkräften bei der Erarbeitung und Umsetzung von pädagogischen und fachlichen Empfehlungen													
	• situations- und fachgerechte Anwendung von Bewertungsmodellen und –maßstäben													
	• adressatengerechte Begründung von Bewertungen und Beurteilungen sowie aufzeigen von Perspektiven für das weitere Lernen													
	• Nutzung der Leistungsüberprüfung und Selbstevaluation als Feedback über die eigene Unterrichtstätigkeit													
5.4	**Innovieren** Bewusstsein für die besonderen beruflichen Anforderungen als Lehrkraft und die Notwendigkeit der ständigen Qualifizierung im Arbeitsprozess, Beteiligung an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben													
		a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	
	• effizienter Einsatz der Arbeitszeit und der Arbeitsmittel													
	• Wahrnehmung von Mitwirkungsmöglichkeiten													
	• Nutzung formeller und informeller sowie individueller und kooperativer Fortbildungsmöglichkeiten													
	• Anwendung von Ergebnissen der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung													
	• kooperative Planung und Teilhabe an schulischen Projekten und Vorhaben													

6.	**Gesamtnote**[1]					

[1] Entfällt beim Beurteilungsbeitrag.

Abb. 6.5 (Fortsetzung)

Gestaltung der Unterrichtsbesuche	BW	BY	BE	BB	HB
Berücksichtigung Unterrichtsplanung	●	●	●	●	●
Anzahl Unterrichtsbesuche	○	mehrere	○	○	○
Unterrichtsbesuche angekündigt	○	nein	○	●[2]	○
Standardisierung der Unterrichtsbesuche durch Operationalisierung von Kriterien	mittel	mittel	hoch	hoch	mittel
Prüfung der Einhaltung des Lehrplans	●		●		●

● Kriterium erfüllt ○ keine Festlegung getroffen

[1] Bei der Regelbeurteilung zwei Unterrichtsbesuche, bei der Probebeurteilung mindestens ein und bei der Anlassbeurteilung ein Unterrichtsbesuch.

[2] In der Regel.

[3] Laut Handreichung zur Erstellung dienstlicher Beurteilungen der Lehrkräfte vom 15.09.2017.

[4] Weder im Erlass noch im Beurteilungsformular werden konkrete Qualitätsindikatoren für den Unterricht definiert. Nach Auskunft des Referats Schulrecht, Lehrerbeamten- und Tarifrecht, Lehrereinstellung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 23.09.2020 werden aktuell Beurteilungen in freier Würdigung erstellt, ein Formblatt in dem Sinne existiert nicht. Das ist aber für die Novellierung der Vorschrift vorgesehen.

[5] Das Formular „Dienstliche Beurteilung für tarifbeschäftigte Lehrkräfte" enthält keine unterrichtsspezifischen Kriterien.

[6] Die Einhaltung der Vorgaben der Fachkonferenz wird beurteilt.

Abb. 6.6 Gestaltung der Unterrichtsbesuche im Rahmen der dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften

Neben einem Abgleich der in den Formblättern zur dienstlichen Beurteilung definierten Kriterienkataloge mit den Standards für die Lehrkräftebildung ist ein Vergleich der Kriterien zur Beurteilung des Unterrichts mit den empirischen Befunden zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts von Interesse. Zu diesem Zweck wurde eine Detailanalyse der Kriterien zur Unterrichtsbeurteilung in den Richtlinien bzw. Formblättern zur Beurteilung durchgeführt (s. Abb. 6.7 Operationalisierung der Unterrichtsqualität in den Formblättern zur Dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften).

Bereits ein flüchtiger Blick auf die Abb. 6.7 *Operationalisierung der Unterrichtsqualität* in den Formblättern zur Dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften, die die Kriterien zur Erfassung der Qualität der fachlichen Leistung im Kernbereich „Unterricht" in den Formblättern zur dienstlichen Beurteilung darstellt, zeigt, dass kaum Einigkeit hinsichtlich dieser Kriterien zwischen den Ländern besteht. Dies steht im Widerspruch zu den

HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
●	●		●	●	●	●	●	●		
○	1	2	2	○	mehrere	mehrere	mehrere[1]	2	○	2
○	○	●	●[3]	●	○	●	●	●	○	●
hoch	hoch	keine Operationalisierung[4]	niedrig	mittel	mittel	niedrig	mittel	mittel	mittel	keine Operationalisierung[5]
●			●[6]	●	●			●	●	

Abb. 6.6 (Fortsetzung)

vergleichsweise großen Überschneidungen bei der Operationalisierung von Unterrichtsqualität in den Referenzrahmen zur Schulqualität der Länder (Thiel und Tarkian 2019).

Die höchste Übereinstimmung besteht hinsichtlich folgender Merkmale: „didaktische/pädagogische Qualität“ (14), „adressatengerechte/s Methodenwahl/didaktisches Vorgehen“ (12), „fachliche Korrektheit“ (11), „individuelle Förderung/Differenzierung“ (11), „Schülerorientierung/Selbstbestimmung der Schüler*innen“ (9), „Mediennutzung/-kompetenz“ (9), „Unterrichtserfolg/Erreichung der Lernziele/Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler“ (8).

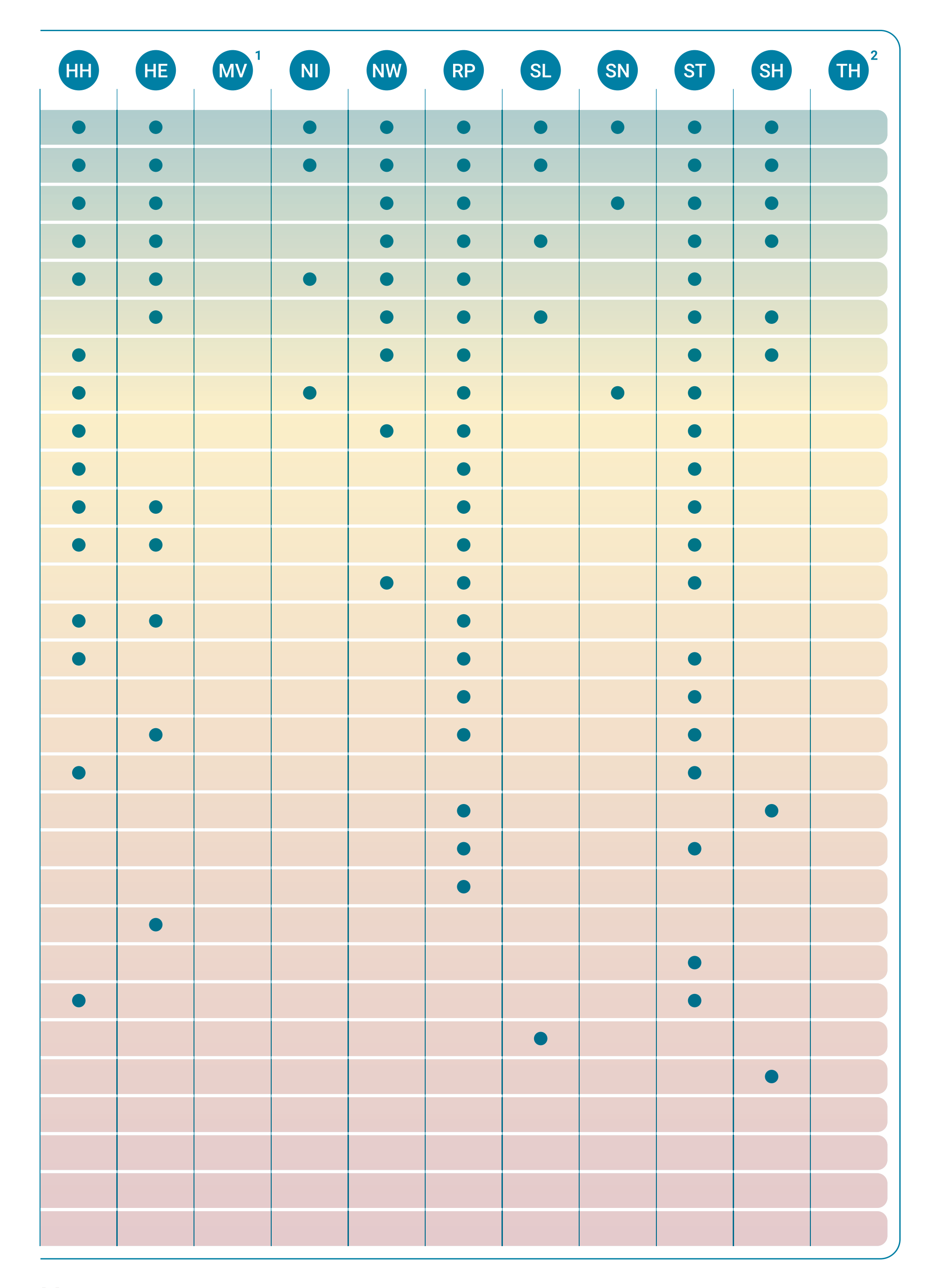
Die folgenden zentralen Merkmale der Unterrichtsforschung finden sich nur in einem der Formblätter: „Leistungsorientierung“, „Qualität der Aufgabenstellung“, „Kooperatives Lernen“ oder „Lernerfolgskontrolle“. Auch „Klarheit/Strukturiertheit“ und „Feedback“ – zentrale Merkmale eines lernförderlichen Unterrichts – werden nur in drei bzw. vier Formblättern berücksichtigt.

Die Analyse zeigt, dass sich nur in wenigen Formblättern ein durchgehender Bezug auf die zentralen Merkmale der Unterrichtsqualität, wie sie in der Unterrichtsforschung operationalisiert werden, findet. Macht man sich bewusst, dass die dienstliche Beurteilung aufgrund ihres Stellenwerts für individuelle Karrierechancen eine normierende Funktion für die Weiterentwicklung von Kompetenzen hat, könnte der Schluss gezogen werden, dass die Operationalisierung der Unterrichtsqualität in den Formblättern zur dienstlichen Beurteilung das Bemühen um eine einheitliche und forschungsorientierte Definition von Unterrichtsqualität, wie sie in den Referenzrahmen zur Schulqualität Ausdruck findet (vgl. Thiel und Tarkian 2019), unterläuft.

Kriterien von Unterrichtsqualität	BW	BY	BE	BB	HB
Didaktische / pädagogische Qualität	●	●	●	●	●
Adressatengerechte / begründete Methodenwahl / didaktisches Vorgehen	●		●	●	●
Fachliche Korrektheit / Qualität	●		●	●	●
Individuelle Förderung / Differenzierung	●	●	●	●	
Schülerorientierung / Selbstbestimmung der Schüler und Schülerinnen			●	●	●
Mediennutzung / -kompetenz	●	●	●		
Lern- / Unterrichtsklima		●	●		●
Unterrichtserfolg / Erreichung der Lernziele / Lernfortschritt der Schüler und Schülerinnen	●	●			●
Effektive Zeitnutzung / Klassenmanagement / Steuerung			●	●	
Transparente Ziele / Zielorientierung	●		●		●
Förderung der Selbstregulation			●	●	
Motivierung			●		
Übung / Konsolidierung			●		
Vermittlung von Methodenkompetenz / Lernstrategien			●		
Feedback an Schüler und Schülerinnen				●	
Methodenvielfalt		●			
Problemorientierung / Transfer / Anwendung					
Innovative Unterrichtsvorhaben / Anwendung moderner Methoden					●
Vermittlung fachlicher Kompetenzen		●			
Klarheit / Strukturiertheit			●		
Vermittlung überfachlicher Kompetenzen		●			
Handlungs- / Lebensbezug		●			
Hausaufgaben		●			
(Offenheit für) fächerverbindende Ansätze					
Sprachförderung					
Lernerfolgskontrolle					
Kooperatives Lernen				●	
Qualität / Angemessenheit der Aufgabenstellung				●	
Leistungsorientierung			●		
Einbezug externer Experten und Expertinnen in den Unterricht			●		

● Kriterium erfüllt

Abb. 6.7 Operationalisierung der Unterrichtsqualität in den Formblättern zur Dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften



HH	HE	MV[1]	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH[2]
●	●		●	●	●	●	●	●	●	
●	●		●	●	●	●		●	●	
●	●			●	●		●	●	●	
●	●			●	●	●		●	●	
●	●		●	●	●			●		
	●			●	●	●		●	●	
●				●	●			●	●	
●			●		●		●	●		
●				●	●			●		
●					●			●		
●	●				●			●		
●	●				●			●		
				●	●			●		
●	●				●					
●					●			●		
					●			●		
	●				●			●		
●								●		
					●				●	
					●			●		
					●					
	●									
								●		
●								●		
						●				
									●	

Abb. 6.7 (Fortsetzung)

6.4 Zusammenfassung

Die dienstliche Beurteilung ist im öffentlichen Dienst in Deutschland das zentrale Instrument zur Erfassung von Leistung und eine zentrale Grundlage für Entscheidungen über Einstellung und Beförderung. Maßgeblich für die dienstliche Beurteilung ist der in Art. 33 Abs. 2 des Grundgesetzes beschriebene Leistungsgrundsatz. Beurteilt werden neben der *fachlichen Leistung* auch die *Befähigung* und die *Eignung* von Bewerberinnen und Bewerbern. Die fachliche Leistung wird sichtbar an der Bewältigung der Anforderungen, die mit einer konkreten Stelle verbunden sind. Bewertet werden Qualität und Quantität der konkreten Arbeitsergebnisse an einem bestimmten Arbeitsplatz. Befähigung bezieht sich dagegen auf die dienstliche Verwendung und entsprechende Fähigkeiten, Kenntnisse oder Fertigkeiten. Bei der Beurteilung der Eignung stehen persönlichkeitsbezogene Eigenschaften im Mittelpunkt.

Neben der *anlassbezogenen Beurteilung* ist im Beamtenrecht auch eine regelmäßige Beurteilung vorgesehen. Sie wird häufig als Goldstandard der Beurteilung betrachtet, weil Stichtagsregelungen und Festlegung des Beurteilungszeitraums die Validität im Vergleich mit der anlassbezogenen Beurteilung deutlich erhöhen. Im Schulbereich haben allerdings nur sechs Länder eine *regelmäßige Beurteilung* ihrer Lehrkräfte vorgesehen.

Nicht in allen Ländern ist die Schulleitung uneingeschränkt für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte zuständig. In einigen Fällen liegen Beurteilungen für bestimmte Stellen bzw. Funktionen bei der Schulaufsicht.

Dienstliche Beurteilungen erfüllen nicht nur eine Selektionsfunktion. Ihnen wird vielmehr auch eine Entwicklungsfunktion zugeschrieben. Dies gilt vor allem für die regelmäßige Beurteilung, die in den Ländern, die diese vorsehen, entsprechend mit (*Beratung*s-)Gesprächen verknüpft ist. In zwei Ländern wird die Beurteilungs- und Beratungsfunktion dagegen entzerrt, d. h. Beratung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgt abgekoppelt von der dienstlichen Beurteilung. Eine *Verknüpfung von Beurteilung und Beratung mit Zielvereinbarungen* erfolgt nur in Bayern (verpflichtend) und Baden-Württemberg (optional).

Auf der Grundlage der drei Indikatoren, Verantwortung der Schulleiterinnen bzw. Schulleiter für die dienstliche Beurteilung, regelmäßige Beurteilung und Zielvereinbarungen im Rahmen der dienstlichen Beurteilung, wurde ein Rating der Einflussmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen der dienstlichen

Beurteilung vorgenommen (vgl. Abb. 6.8 Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter bei der dienstlichen Beurteilung).

Was die *Qualitätssicherung der dienstlichen Beurteilung* im Schulbereich betrifft, muss festgestellt werden, dass nur wenige Länder die Ansprüche an ein systematisches „Beurteilungs-Controlling" (Lorse 2020, S. 261) erfüllen. Eine regelhafte *Zweitbeurteilung* erfolgt nur im Ausnahmefall. Regelmäßige Kalibrierungen der Beurteilungen sind nur in wenigen Fällen vorgesehen. Eine Qualifizierung für die dienstliche Beurteilung ist nur in einem Land vorgeschrieben.

Was die *Indikatoren für die Beurteilung der fachlichen Leistung* betrifft, die im Zentrum einer dienstlichen Beurteilung steht, existiert kein einheitlicher, von allen Ländern geteilter Kompetenzrahmen. Im Gegenteil, die der Beurteilung zugrunde gelegten Kriterien differieren stark. Das gilt insbesondere für die *Kriterien der Unterrichtsbeurteilung,* die zudem nur in wenigen Ländern einen erkennbaren Bezug zu den Befunden der Unterrichtsforschung aufweisen. Erstaunlich ist, dass in den Kriterienkatalogen für die Beurteilung der fachlichen Leistung ein expliziter Bezug zu den Standards für die Lehrkräftebildung nur in einigen Fällen zu erkennen ist.

Der Einfluss der Schulleiterinnen und Schulleiter auf die dienstliche Beurteilung unterscheidet sich deutlich zwischen den Ländern.

In Baden-Württemberg und Bayern haben Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen der dienstlichen Beurteilung vergleichsweise große Kompetenzen. In Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind ihre Kompetenzen dagegen eher schwach ausgeprägt (vgl. Abb. 6.9 Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter bei der dienstlichen Beurteilung (gesamt)).

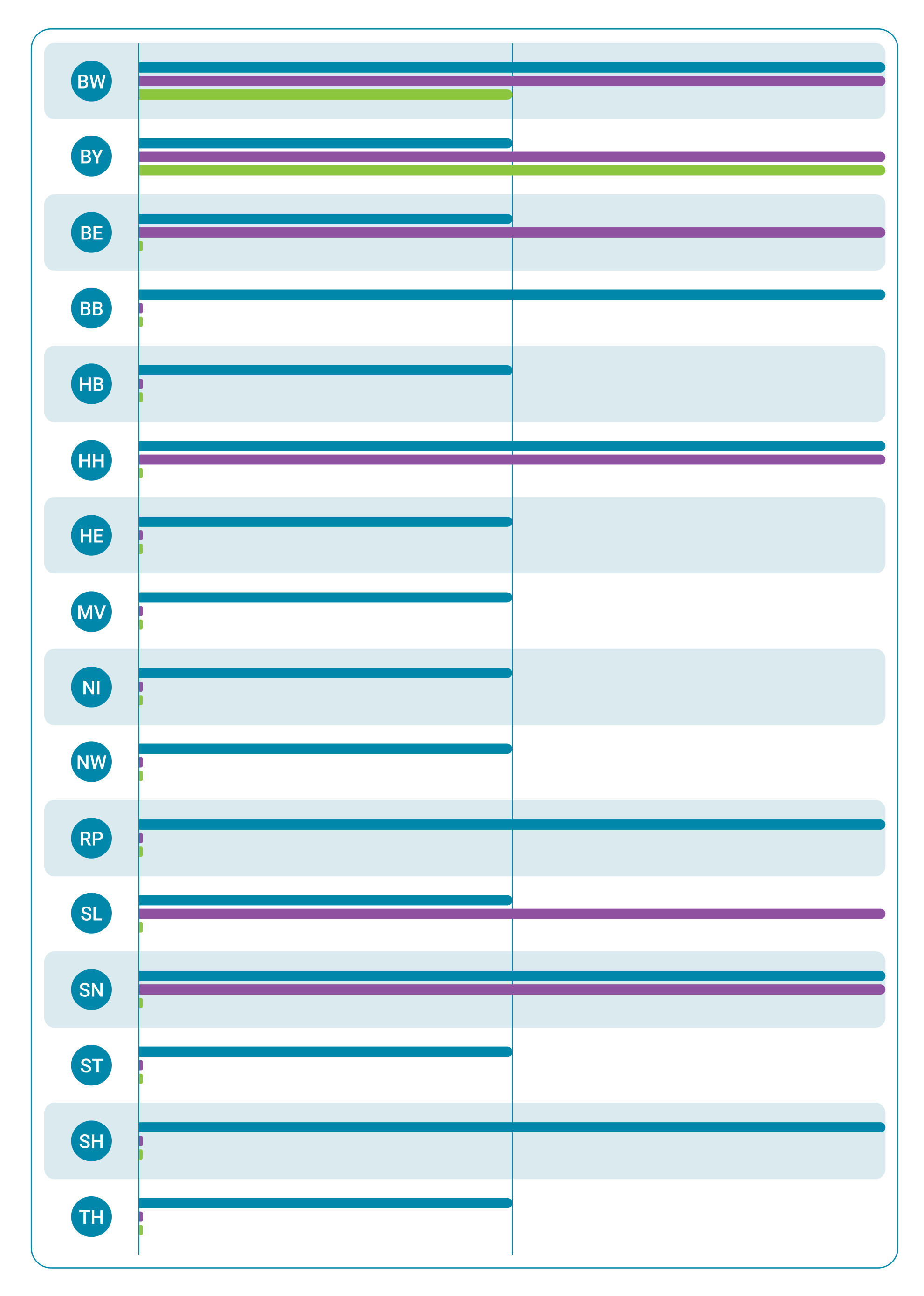


Abb. 6.8 Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter bei der dienstlichen Beurteilung

- **Verantwortung für dienstliche Beurteilung** (Höchstpunktzahl 2)
  Verantwortung für dienstliche Beurteilung vollständig bei Schulleiter ***oder Schulleiterin*** *(2 Punkte) oder Verantwortung für dienstliche Beurteilung vorwiegend bei Schulleiter* ***oder Schulleiterin*** *(1 Punkt)*

- **Regelmäßige dienstliche Beurteilung** (Höchstpunktzahl 1)
  Regelmäßige dienstliche Beurteilung vorgeschrieben (1 Punkt)

- **Schließen von Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Lehrkraft** (Höchstpunktzahl 2)
  Zielvereinbarung verpflichtend (2 Punkte) oder Zielvereinbarung möglich (1 Punkt)

Abb. 6.8 (Fortsetzung)

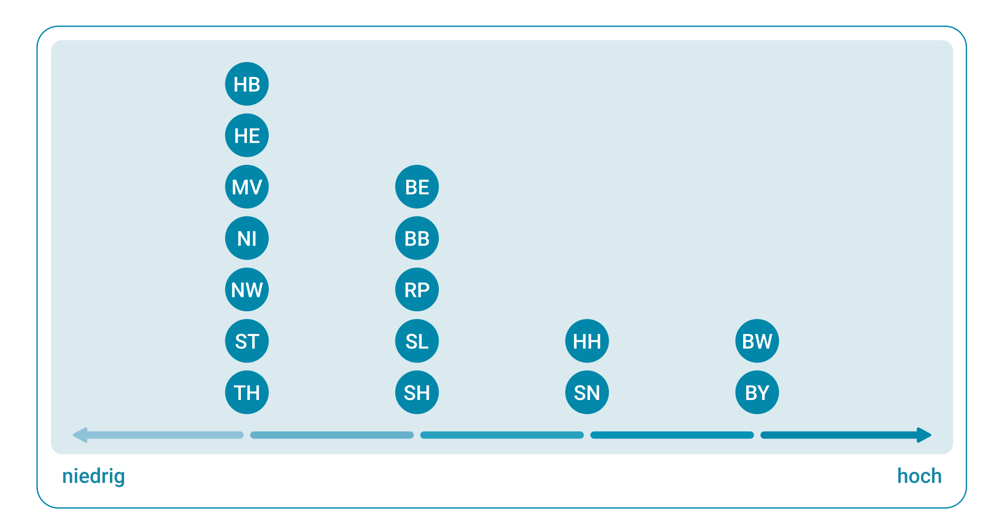


Abb. 6.9 Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter bei der dienstlichen Beurteilung (gesamt)

Anhang: Vorschriften und Verordnungen zur Dienstlichen Beurteilung der Beamtinnen und Beamten in den Ländern.[31]

Land	Regelmäßige Beurteilung	Turnus	Quelle
BW	Ja	3 Jahre	Verordnung der Landesregierung über die dienstliche Beurteilung der Beamtinnen und Beamten (Beurteilungsverordnung – BeurtVO) vom 16.12.2014 i.d.F. vom 23.02.2017 (GBl. 2014, 778, S. 99, 107)
BY	Ja	3 Jahre	Gesetz über die Leistungslaufbahn und die Fachlaufbahnen der bayerischen Beamten und Beamtinnen vom 05.08.2010 i.d.F. vom 24.07.2020 (GVBl. S. 410, 571; BayRS 2030–1-4-F)
BE	Ja	5 Jahre	Ausführungsvorschrift über die Beamten des Verwaltungsdienstes (Beurteilungsvorschriften AV BVVD) vom 25.05.2010
BB	Nein (seit 2011 abgeschafft)		Verwaltungsvorschrift des Ministeriums des Innern und für Kommunales über die dienstliche Beurteilung der Beamtinnen und Beamten im Landesdienst (Beurteilungsrichtlinie) vom 16.11.2010 (ABl./10, [Nr. 51], S. 2065; zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift des MIK vom 28. Januar 2019 ABl./19, [Nr. 6], S. 211)
HB	Nein		Rundschreiben der Senatorin für Finanzen Nr. 14/2015 – Dienstliche Beurteilungen der Beamtinnen und Beamten; Richtlinie zur Änderung der Richtlinien über die dienstliche Beurteilung der Beamtinnen und Beamten der Laufbahnen des allgemeinen Verwaltungsdienstes vom 21.07.2015 Brem. (ABl. S. 782 und 822)
HE	Ja	3 Jahre	Hessische Laufbahnverordnung (LbV HE 2014) vom 17 02.2014 (GVBl. 2014, 57)
HH	Ja	4 Jahre	Richtlinien über die Beurteilung der Beschäftigten der Freien und Hansestadt Hamburg (BeurtRL-FHH) vom 01.05.2013

[31] Dienstliche Beurteilungen sind in den Ländern auf unterschiedlichen Ebenen geregelt. Während in einigen Ländern über die Beamtengesetze hinaus keine differenzierteren Regelungen für die Dienstliche Beurteilung im öffentlichen Dienst existieren, sind in anderen Ländern spezifische Verwaltungsvorschriften oder Richtlinien verabschiedet worden. In dieser Übersicht sind Verwaltungsvorschriften oder Richtlinien aufgeführt, sofern sie existieren bzw. zugänglich sind. Existieren keine Verwaltungsvorschriften oder Richtlinien wird auf Gesetze zurückgegriffen, in denen Regelungen zur dienstlichen Beurteilung enthalten sind.

Land	Regelmäßige Beurteilung	Turnus	Quelle
MV	Ja	3 Jahre	Landesverordnung über die Laufbahnen der Beamtinnen und Beamten in Mecklenburg-Vorpommern (Allgemeine Laufbahnverordnung – ALVO M-V) vom 29.092010 i.d.F. vom 23.08.2016 (GVOBl. M-V S. 565, 611)
NI	Ja	3 Jahre	Niedersächsische Laufbahnverordnung (NLVO) vom 30.03.2009 i.d.F. vom 23.08.2016 (GVOBl. M-V S. 565, 611)
NW	Ja	3 Jahre	Verordnung über die Laufbahnen der Beamtinnen und Beamten im Land Nordrhein-Westfalen (Laufbahnverordnung – LVO) vom 21.06.2016 (GV. NRW. S. 461)
RP	Nein		Laufbahnverordnung (LbVO) vom 19. November 2010 GVBl. 2010, 444 zuletzt geändert durch Artikel 3 der Verordnung vom 10.12.2019 (GVBl. S. 353)
SL	Ja	4 Jahre	Verordnung über die Laufbahnen der Beamtinnen und Beamten im Saarland (Saarländische Laufbahnverordnung –- SLVO) 27.09.2011 i.d.F. vom 28. 04. 2021 (Amtsblatt I 2011, 312)
SN	Ja		Sächsisches Beamtengesetz vom 18. Dezember 2013 (SächsGVBl. S. 970, 971), das zuletzt durch Artikel 4 des Gesetzes vom 26. Februar 2021 (SächsGVBl. S. 318) geändert worden ist
ST	Ja		Beamtengesetz des Landes Sachsen-Anhalt (Landesbeamtengesetz – LBG LSA) vom 15.12.2009 zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 7. Juli 2020 (GVBl. LSA S. 372)
SH	Ja	3 Jahre	Landesverordnung über die Laufbahnen der Beamtinnen und Beamten in Schleswig–Holstein (Allgemeine Laufbahnverordnung – ALVO) vom 19.05.2009 (GVOBl. 2009, 236), § 4 geändert und § 23 neu gefasst (LVO v. 10.11.2020, GVOBl. S. 858) Beurteilungsgrundsätze für die Besetzung von Beförderungsstellen der Bes.Gr. A 14 SHBesO/Eingruppierungen in die Entgeltgruppe 14 TV-L. Rundschreiben des Schleswig-Holsteinischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 21.04.2021
TH	Ja	4 Jahre	Thüringer Verordnung über die Laufbahnen der Beamten (Thüringer Laufbahnverordnung – ThürLbVO) vom 7. Dezember 1995 (GVBl. 1995, 382)

Literatur

Avenarius, H. & Hanschmann, F. (2019) *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearbeitete Auflage).Köln: Carl Link Verlag.

Bartlett, S. (2000). The development of teacher appraisal: A recent history. *British Journal of Educational Studies* 48(1), 24–37. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00131

Benz, W. (1981) Versuche zur Reform des öffentlichen Dienstes in Deutschland 1945–1952 *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 29*(2), 216–245.

Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. & Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school *Journal of School Leadership, 17*(4), 378–408. https://doi.org/10.1177/105268460701700402

Bull, H. P. (2008). Neue Entwicklungen im Deutschen Öffentlichen Dienst: Veränderungen des Bewusstseins und der Rechtslage. *Zeitschrift Für Staats- Und Europawissenschaften (ZSE)) / Journal for Comparative Government and European Policy*, *6*(4), 638–665. Verfügbar unter: http://www.jstor.org/stable/26165448

Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: *A review of the literature Review of Educational Research, 53*(3), 285–328. https://doi.org/10.3102/00346543053003285

Garman, N. B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision,* (2(1)), 1–24.

Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership.*Boston: Pearson/Allyn & Bacon

Hinchey, P. H. (Hrsg.). (2010). *Getting teacher assessment right: What policymakers can learn from research*.

Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education *Journal of Labor Economics, 26*(1), 101–136 https://doi.org/10.1086/522974

Kimball, S. M. & Milanowski, A. (2009). Examining teacher evaluation validity and leadership decision making within a standards-based evaluation system *Educational Administration Quarterly, 45*(1), 34–70 https://doi.org/10.1177/0013161X08327549

KMK. (2004).*Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften Beschluss der KMK vom 16.12.2004*.

Lange, H. (2003). Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (eds.), *Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 47). Weinheim: Beltz.

Leppek, S. (2010). *Die dienstliche Beurteilung aus rechtlicher Sicht* (Berichte, Bd. 37). Brühl/Rheinland: Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. Verfügbar unter: http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/3492/

Leppek, S. (2010). Die dienstliche Beurteilung aus rechtlicher Sicht (Berichte, Bd. 37). Brühl/Rheinland: Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. Verfügbar unter: http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/3492/.

Lorse, J. (2020).*Die dienstliche Beurteilung* (7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage).Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Medley, D. M. & Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance *The Journal of Educational Research, 80*(4),242–247. https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885759

Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from cincinnati *Peabody Journal of Education, 79*(4), 33–53.https://doi.org/10.1207/s15327930pje7904_3

Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2001).*Supervision in today's schools* (6. ed.). New York: Wiley & Sons.

Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Assoc.

Sartain, L., Stoelinga, S. R., Brown, E. R., Luppescu, S., Matsko, K. K., Miller, F. K. et al. (2011). Rethinking teacher evaluation in chicago. Lessons learned from classroom observations, principal-teacher conferences, and district implementation. *Consortium on Chicago School Research*. Research report.

Taylor, E. S. & Tyler, J. H. (2012). The Effect of Evaluation on Teacher Performance. *American Economic Review, 102*(7), 3628–3651. https://doi.org/10.1257/aer.102.7.3628

Thiel, F. & Tarkian, J. (2019). Rahmenkonzepte zur Definition von Schulqualität in de n16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian & E. M. Lankes (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Tuytens, M. & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader?*Teaching and Teacher Education, 27*(5), 891–899. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.004

Zepeda, S. J. (2007). *The principal as instructional leader: A handbook for supervisors*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Verzeichnis der Rechtsquellen der Länder

Bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung. Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 21.07.2000 i.d.F. vom 10.08.2009 (K.u.U. 2009, S. 200).

Bay Richtlinien dienstliche Beurteilung. Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in Bayern vom 07.09.2011 i.d.F. vom 15.07.2015 (KWMBl. S. 306).

Bln AV Lehrerbeurteilung. Ausführungsvorschriften über die Beurteilung der Beamten und Beamtinnen des Schul- und Schulaufsichtsdienstes vom 12.07.2010 i.d.F. vom 27.06.2012 (ABl. S. 1185, ABl. S. 2282).

Bbg BeurtVV-L. Verwaltungsvorschriften über dienstliche Beurteilung von Lehrkäften an öffentlichen Schulen vom 25.11.2016.

Brem Personalvertretungsgesetz. Bremisches Personalvertretungsgesetz vom 19.03.1974 i.d. F. vom 01.06.2017.

Hmb BeurtRL-Lehrkräfte. Richtlinien über die Beurteilung der Lehrkräfte an staatlichen Schulen.
Hess Richtlinien dienstliche Beurteilungen. Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte des Landes Hessen im Geschäftsbereich des Hessischen Kultusministeriums vom 14.06.2015 (ABl. 2015 S. 374).
Mv Dienstliche Beurteilung Lehrkräfte. Dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 23.03.1995 i.d.F. vom 26.02.2014.
Nrw RdErl. Richtlinien dienstliche Beurteilung. Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Leiterinnen und Leiter an öffentlichen Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung des für Schule zuständigen Ministeriums - RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung vom 19.07.2017 (ABl. NRW. 09/17 S. 35).
Rp VwV Dienstliche Beurteilung Lehrkräfte. Dienstliche Beurteilung der staatlichen Lehrkräfte an Schulen und Studienseminaren. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend und des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur. vom 29.01.2002 i.d.F. vom 02.11.2007 (9213 A-Tgb.-Nr. 2969/07) (GAmtsbl. 2002, Seite 247).
Saarl VwV dB LuL. Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrern und Lehrerinnen im Schuldienst des Saarlandes vom 15.10.1987 i.d.F. vom 28.11.1991 (Amtsblatt 1987 S. 1167).
Sächs VwV-LK-Beurt. Dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte einschließlich der Schulleiter, stellvertretenden Schulleiter und Funktionsstelleninhaber an öffentlichen Schulen. Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom 12.07.2002.
St Beurteilungsrichtlinien Lehrkräfte. Dienstliche Beurteilungen an öffentlichen Schulen des Landes Sachsen-Anhalt. RdErl. des MB vom 20.03.2017.
Th VwV Beurteilungen Lehrkräfte. Beurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Sonderpädagogischen Fachkräften. Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport vom 03.02.2012 i.d.F. vom 28.11.2016 (ThürStAnz 2017, S. 43).

Bundesgesetze

BPersVG. Bundespersonalvertretungsgesetz (BPersVG) vom 15. März 1974.
GG. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949 i.d.F. vom 29.09.2020 (BGBl. I S. 2048).
BLV. Verordnung über die Laufbahnen der Bundesbeamtinnen und Bundesbeamten (Bundeslaufbahnverordnung) vom 12.02.2009 (BGBl. I S. 284), die zuletzt durch Artikel 1 der Verordnung vom 16.08.2021 (BGBl. I S. 3582) geändert worden ist).

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

felicitas.thiel@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung.

c.schewe2@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit

Dr. habil. Thomas Riecke-Baulecke Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg (ZSL)

dr.riecke@wtnet.de

Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in Schulen, Lehrkräftefortbildung, Unterrichtsbeobachtung



7 Instrumente individualisierter Personalentwicklung: Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreizsysteme

Felicitas Thiel und Claudia Manuela Schewe

Personalentwicklung kann auf die Entwicklung der gesamten Organisation oder auf die Entwicklung individueller Kompetenzen ausgerichtet sein (Holling und Liepmann 2007). Während Maßnahmen der schulinternen Fortbildung auf das gesamte Kollegium zielen, sind Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreizsysteme die wichtigsten Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung (Bach et al. 2020). Eine individualisierte Personalentwicklung wird auch als schulleitungsgesteuerte Personalentwicklung beschrieben (Thillmann et al. 2015). Sie berührt den Bereich der Personalführung (Tarkian 2020). Anders als bei der schulinternen Fortbildung, die das Kernstück einer systematischen schulbezogenen Personalentwicklung darstellt (vgl. Kap. 8 in diesem Band) und deren Planung häufig im Rahmen der Schulprogrammentwicklung in der Verantwortung einer Steuergruppe erfolgt, spielt die Schulleitung[1] bei der individualisierten Personalentwicklung in der Regel eine aktive Rolle als Vorgesetzte.

Mitarbeitergespräche zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten ermöglichen eine Abstimmung über die Aufgaben der Beschäftigten, über die zur Aufgabenbearbeitung notwendigen Ressourcen und Bedingungen sowie über die erbrachten Leistungen.

[1] Das muss nicht zwangsläufig die Schulleiterin oder der Schulleiter sein. In vielen Fällen ist eine Delegation der Aufgaben an die stellvertretende Schulleitung oder ein weiteres Mitglied des Schulleitungsteam möglich.

F. Thiel (✉) · C. M. Schewe
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

C. M. Schewe
E-Mail: c.schewe2@fu-berlin.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_7

Zunächst im betrieblichen Kontext implementiert, werden Mitarbeitergespräche bereits seit einiger Zeit auch im öffentlichen Dienst als „das wichtigste Instrument einer systematischen Personalentwicklung“ (Semmler und Wewer 2005 S. 290) bezeichnet. Mitarbeitergespräche sollen „Klarheit und Sicherheit hinsichtlich der zu bewältigenden Aufgaben schaffen, die Zufriedenheit erhöhen und die Motivation verbessern und damit letztlich zu besseren Arbeitsergebnissen beitragen“ (Semmler und Wewer 2005 S. 290). Im Rahmen der Reformbemühungen des öffentlichen Dienstes in den 1990er-Jahren wurden regelmäßige Mitarbeitergespräche als dialogisch angelegte, vertrauensvolle Gespräche zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden flächendeckend eingeführt (König und Rehling 2006). Mitarbeitergespräche gelten als wichtiges Element einer ziel- und ergebnisbezogenen Führung. Der Thematisierung und Bewertung von Arbeitsergebnissen kommt deshalb eine zentrale Bedeutung zu.

Im besten Fall münden Mitarbeitergespräche in Zielvereinbarungen zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten. Die Definition von Zielen dient einerseits der Fokussierung eines Kompetenzentwicklungsbedarfs (z. B. Verabredung über die Teilnahme an einem Fortbildungsangebot). Anderseits stellen Ziele Maßstäbe für die Überprüfung einer Arbeitsleistung dar. Eine Voraussetzung für die leistungssteigernden Effekte von Zielvereinbarungen ist allerdings, dass Ziele spezifisch und herausfordernd formuliert werden (Locke und Latham 2002). Ziele sollten sich nicht auf Routineaufgaben, sondern auf „Schlüsselaufgaben, die das Arbeitsgebiet prägen, zeitaufwendig sowie besonders störungs- und fehleranfällig sind und eine hohe Verbindlichkeit aufweisen, oder Sonderaufgaben (Projekte)“ beziehen (Semmler und Wewer 2005 S. 294). Dabei können Leistungsziele, die sich auf die Effektivitäts-, Effizienz- und Qualitätsaspekte der Arbeitsergebnisse beziehen, Funktionsziele, die sich aus der Wahrnehmung bestimmter (zusätzlicher) Funktionen und Aufgaben ableiten, oder Verhaltensziele, wie bspw. Zuverlässigkeit oder Kooperationsverhalten, unterschieden werden (ebd.). Zielvereinbarungen umfassen in der Regel auch ein Verfahren zur Überprüfung der Zielerreichung.

Anreize können die Erreichung von Zielen unterstützen, wenn sie das Commitment und das Engagement erhöhen (Locke und Latham 1990). Eine Voraussetzung ist, dass es sich hinsichtlich Qualität und Quantität um echte Anreize handelt. Die Valenz eines Anreizes bemisst sich einerseits an individuellen Präferenzen (z. B. zeitliche Entlastung vs. finanzielle Zulagen) und andererseits am Umfang bzw. Ausmaß der Anreize.

Entsprechend der oben eingeführten Unterscheidung von Leistungs- und Funktionszielen können Zulagen sowohl für besondere Leistungen (gemessen an Ergebnissen) als auch für die Übernahme bestimmter Aufgaben oder Funktionen in Aussicht gestellt werden. In der ökonomischen Forschung wird zwischen *payment on input* und *payment on output* unterschieden (Lazear 2018 S. 197). „In the context of the teaching profession, payment on input means payment on the basis of skills and time worked, whereas payment on output usually refers to some metric of the performance of the students whom they teach“ (Lazear 2003 S. 182). *Payment on output* ist im Schulbereich vor allem in den angelsächsischen Ländern verbreitet. Häufig wird neben den Testergebnissen von

Schülerinnen und Schülern auch die Unterrichtsbeurteilung durch Schulleitungen zur Beurteilung der Leistungen von Lehrkräften herangezogen (Jacob und Lefgren 2008). Im Unterschied zum angelsächsischen *payment on output,* hat sich im öffentlichen Dienst in Deutschland seit den 1980er-Jahren, nicht zuletzt aufgrund von Problemen der Messbarkeit des Outputs, ein Leistungsmanagementsystem etabliert, das auf der Beurteilung einer Leistung auf der Grundlage vorher vereinbarter Ziele oder einer konkreten Aufgabenbeschreibung beruht. Die rückblickende Bewertung der Leistung im Soll-Ist-Vergleich obliegt den Vorgesetzten (Vogel 2019).

Ein wichtiger nicht-monetärer Anreiz für Lehrkräfte besteht in der Arbeitszeitgestaltung. Während in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes eine Reduktion der Arbeitszeit auf einer bestimmten Stelle aufgrund der Übernahme einer anderen Aufgabe nur in wenigen Fällen erfolgt (z. B. bei der Übernahme der Funktion einer Personalvertretung), haben zeitliche Entlastungen von der operativen Kernaufgabe des Unterrichtens in Schulen eine wichtige Anreizfunktion für die Übernahme von Funktionen in der Schulentwicklung.

Im Folgenden werden zunächst die Regelungen der Länder zur Durchführung von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Lehrkräften dargestellt (7.1). In einem zweiten Schritt werden die monetären (7.2) und zeitlichen Anreizsysteme (7.3) der Länder für Lehrkräfte vergleichend dargestellt.

7.1 Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen zwischen Lehrkräften und Schulleitungen

Im Zuge der Verwaltungsreformen der 1990er-Jahre wurde in vielen Ländern die Entwicklung und Einführung von Personalentwicklungskonzepten beschlossen, doch finden sich diese nicht in allen Ländern und auch nicht für alle Fachministerien.

Mitunter werden vorliegende Personalentwicklungskonzepte auch nicht auf den Schulbereich angewendet oder Teile der Regelungen finden für den Schulbereich ausdrücklich keine Anwendung. Nicht selten finden sich in konzeptionellen Dokumenten Hinweise auf Mitarbeitergespräche oder Vereinbarungen, doch fehlt eine entsprechende Regelung zu diesen Personalentwicklungsinstrumenten im Schulbereich.

Neben dem Begriff des Mitarbeitergesprächs ist im schulischen Kontext eine Reihe weiterer Bezeichnungen wie z. B. Entwicklungsgespräch, Bilanzgespräch, Orientierungsgespräch oder Jahresgespräch gebräuchlich. In Anlehnung an die betriebswirtschaftliche Literatur unterscheidet Meetz folgende Formen des Mitarbeitergesprächs: Fördergespräch, Beurteilungsgespräch, Konfliktgespräch, Zielvereinbarungsgespräch und Transfergespräch (Meetz 2007 S. 82). Anschließend an die Arbeiten von Buhren und Rolff (2009) wird das Mitarbeitergespräch in Schulen häufig als Entwicklungsgespräch definiert. Entwicklungsgespräche, für die ein jährlicher Turnus vorgeschlagen wird, sollten vorwiegend eine Beratungsfunktion erfüllen. „In Entwicklungsgesprächen können sowohl Konflikte, Laufbahnberatungen als auch Zielvereinbarungen besprochen

werden. In der Praxis werden häufig verschiedene Gesprächsanlässe miteinander kombiniert“ (Winkler 2013 S. 28). Auf eine dialogische Gestaltung von Entwicklungsgesprächen wird in Schulen besonderer Wert gelegt.

Von Gewerkschaftsseite werden immer wieder Bedenken gegen die Einführung von Mitarbeitergesprächen in Schulen formuliert. So bezeichnet die nordrhein-westfälische Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)[2] das Mitarbeitergespräch als Personalführungsinstrument der Privatwirtschaft, das eingebunden sei „in ein hierarchisches System, in dem Ziele von oben vorgegeben werden, ohne dass Beschäftigte beeinflussen können, ob die nötigen Ressourcen zur Erreichung der Ziele zur Verfügung stehen.“ Das Mitarbeitergespräch diene „meist der Stärkung der Führungskraft und der Vereinzelung der Mitarbeiter*innen.“ Die Kritik der Gewerkschaften bezieht sich allerdings nicht nur auf die Übertragung eines als systemfremd beschriebenen Instruments aus dem betrieblichen Kontext in die Schule, sondern auch auf eine mangelnde Beteiligung der Personalvertretungen an der konkreten Ausgestaltung. Für die Einführung von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen besteht ein Mitbestimmungsrecht der Personalvertretungen. Dieses Mitbestimmungsrecht bezieht sich „insbesondere auf solche Maßnahmen, die das Verhalten der Beschäftigten bei ihrer Tätigkeit oder ihr allgemeines Verhalten in der Dienststelle betreffen“; mitbestimmungsfrei sind dagegen „Regelungen, bei denen die Diensterfüllung eindeutig im Vordergrund steht“ (VGH Baden-Württemberg PL 15 S. 2514/99). Mitarbeitergespräche als Führungs- und Steuerungsinstrument sind häufig nicht unmittelbar auf die Erfüllung der dienstlichen Aufgaben bezogen, sondern zielen auf die Verbesserung von Zusammenarbeit und Kooperation. In Bremen beispielsweise wurde eine Dienstvereinbarung mit der Personalvertretung geschlossen, die die Grundlage für Gespräche zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften bildet; in Nordrhein-Westfalen hingegen steht die notwendige Verfahrensbeteiligung laut der GEW NRW bislang aus. Der unterschiedlichen Beurteilung der Funktionen und Leistungsfähigkeit von Mitarbeitergesprächen korrespondiert der Befund, dass diese als verpflichtendes Instrument der Personalentwicklung nicht in allen Ländern implementiert sind.

Zielvereinbarungen werden im öffentlichen Dienst auf unterschiedlichen Ebenen der Organisation als Steuerungsinstrument eingesetzt. Während übergeordnete, organisationsbezogene Ziele sich auf den Leistungsauftrag einer Verwaltung oder Einrichtung beziehen, haben Zielvereinbarungen im Rahmen der Personalentwicklung die Funktion, die Nutzung und Weiterentwicklung von Kompetenzen der Mitarbeiterinnen zu unterstützen (Tondorf et al. 2004 40 ff.). Sie sind deshalb ein wichtiges Mittel der Personalführung und Personalentwicklung. Zielvereinbarungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden erfolgen in der Regel im Rahmen von Mitarbeitergesprächen. Semmler und Wewer (2005) weisen darauf hin, dass die Verabredung konkreter Ziele

[2] URL: https://www.gew-nrw.de/mitarbeiter-innengespraeche.html. Abruf am: 17.08.2021.

keinen juristischen Tatbestand darstellt, sondern „gegenseitige Selbstbindungen“ zum Ausdruck bringt (S. 294). Immer wieder wird darauf verwiesen, dass es bei der Verabredung von Zielvereinbarungen um die „Kommunikation konkreter Erwartungen“ gegenüber den Beschäftigten geht. Zielvereinbarungen scheinen auch dazu beizutragen, dass Vorgesetzte sich stärker „ihrer Kernaufgabe Führung widmen“ (Vogel 2019 S. 416). Grundsätzlich ist an die Vereinbarung von operativen Zielen zwischen Vorgesetzten und Beschäftigten die Anforderung zu stellen, dass sie im Einklang stehen mit übergeordneten organisationalen Zielen (Semmler und Wewer 2005 S. 294). Wenn Zielvereinbarungen mit konkreten Anreizen kombiniert werden, muss zwangsläufig eine Evaluation der Zielerreichung erfolgen. Aber auch für den Fall einer Nutzung von Zielvereinbarungen ohne Kopplung an Anreize ist eine Überprüfung der Zielerreichung, die im nächsten Mitarbeitergespräch thematisiert wird, eine Erfolgsbedingung.

Zielvereinbarungen an Schulen sollten die „beruflichen Entwicklungsabsichten“ von Lehrkräften thematisieren und möglichst konkrete Vorhaben beschreiben. Ziele sollten entsprechend des SMART-Prinzips (spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert) formuliert und nach einem festgelegten Zeitraum überprüft werden (Winkler 2013 S. 30). Dabei ist darauf zu achten, dass Ziele der Lehrkräfte nicht mit Tätigkeiten verwechselt und in Einklang mit den Zielen der Schule formuliert werden (ebd.). Zielvereinbarungen werden auch häufig eingesetzt, um verbindliche Absprachen zwischen Schulleitung und Lehrkräften zu Fortbildungen zu treffen. Interessen von Lehrkräften an der beruflichen Weiterentwicklung können dabei mit schulischen Aufgaben in Form einer Karriereplanung verknüpft werden. Außerdem kann die Schulleitung, die z. B. bei einem Unterrichtbesuch einen konkreten Fortbildungsbedarf festgestellt hat, eine Teilnahme an entsprechenden Fortbildungsangeboten mit der Lehrkraft vereinbaren.

Aufgrund des hohen Zeitaufwands werden allerdings häufig Bedenken hinsichtlich der praktischen Durchführung von Zielvereinbarungsgesprächen formuliert. Auch hinsichtlich möglicher Effekte werden Zielvereinbarungen mit Lehrkräften oft prinzipiell kritisch betrachtet (Meetz 2007).

Der Abschluss individueller Zielvereinbarungen in Schulen erfordert entsprechende dienstrechtliche Befugnisse, die an die Schulleiterinnen und Schulleiter übertragen werden müssen, sofern diese bindenden Charakter haben sollen. Anders formuliert: Schulleiterinnen und Schulleiter sind als Vorgesetzte nur dann befugt, Mitarbeitergespräche durchzuführen und Zielvereinbarungen abzuschließen, wenn ihnen die entsprechenden Aufgaben und Befugnisse zugewiesen worden sind. In einigen Ländern wurden dementsprechende Befugnisse übertragen.

Auf Ebene der Schulgesetze und der darauf basierenden Verwaltungsvorschriften finden sich Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen nicht in allen Ländern. Zwar sind nahezu alle Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen ihrer Aufgaben als Vorgesetzte allgemein zur Unterstützung und Beratung der Lehrkräfte angehalten, doch bezieht sich dies auf die dienstlichen Pflichten im engeren Sinn und kann nicht mit der Führung von Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen gleichgesetzt werden.

Ein wichtiger Gegenstand von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen sind Unterrichtsbesuche bzw. die Unterrichtskompetenzen der Lehrkräfte. Unterrichtsbesuche finden nicht nur im Rahmen der dienstlichen Beurteilungen statt, sie sind für die Schul- und Personalentwicklung im Allgemeinen unabdingbar. Die Einsichtnahme in die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird deshalb als Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter in den Schulgesetzen und Rechtsvorschriften regelmäßig benannt. Dabei handelt es sich teilweise um eine sogenannte „Ermächtigung", die das Recht, Unterrichtsbesuche vorzunehmen, ausdrücklich formuliert; teilweise wird eine Verpflichtung zur Überprüfung des ordnungsgemäßen Ablaufs des Unterrichts ausgesprochen bis hin zur ausdrücklichen Verpflichtung, Unterrichtsbesuche vorzunehmen. Im Zuge der gestärkten schulischen Eigenverantwortung wurden den Schulleiterinnen und Schulleitern vermehrt die Verantwortung für die pädagogische Arbeit und auch entsprechende „Kontroll-, Beanstandungs- und Eingriffsbefugnisse im Bereich der Unterrichts- und Erziehungsarbeit" (Große 2019 S. 107) übertragen (vgl. Kap. 4). Regelungen zu Eingriffen in die Unterrichtsarbeit werden aufgrund ihrer Relevanz für Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen ebenfalls kurz dargestellt. Dabei wurde ein eng gefasstes Verständnis zugrunde gelegt, das sich vorwiegend auf ausdrückliche Regelungen und Formulierungen bezieht.

Im Folgenden werden die Regelungen der Länder zu Mitarbeitergesprächen und, wo vorgesehen, ihre Verknüpfung mit Zielvereinbarungen dargestellt (s. Abb. 7.1 Regelungen zu Mitarbeitergesprächen und Vereinbarungen als Instrument einer individualisierten Personalentwicklung an Schulen). Außerdem werden die entsprechenden Regelungen zur Durchführung der Unterrichtsbesuche (vgl. Abb. 7.3 Regelungen zur Durchführung von Unterrichtsbesuchen) und Eingriffen in den Unterricht dargestellt (vgl. Abb. 7.4 Bedingungen für den Eingriff in den Unterricht).

Baden-Württemberg verankert Mitarbeitergespräche als Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter und als ein Recht der Lehrkräfte „auf Förderung im Rahmen einer schulbezogenen und schulübergreifenden Personalentwicklung. Dies schließt Beratung und gegebenenfalls eine Vereinbarung über die Teilnahme an personenbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen ein."[3] Dieses Recht ist Bestandteil des in „regelmäßigen Abständen" von der Schulleiterin oder dem Schulleiter zu führenden Beratungsgesprächs. Während der Abschluss von Zielvereinbarungen optional ist, sind inhaltlich vier Aspekte verbindlich zu thematisieren. Dies sind 1) die Qualität der unterrichtlichen, erzieherischen und außerunterrichtlichen Arbeit, 2) individuelle Fortbildungsplanung, 3) künftige berufliche Entwicklung und 4) Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit.[4] Die Schulleiterinnen und Schulleiter werden in Baden-Württemberg ermächtigt, Unterrichtsbesuche vorzunehmen.[5] Bei den regelmäßig zu führenden Beratungsgesprächen

[3] IV Abs. 4 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

[4] II bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung.

[5] § 41 Abs. 2 bw SchG.

und den alle fünf Jahre zu erstellenden dienstlichen Beurteilungen ist die Qualität des Unterrichts zu erörtern bzw. zu bewerten.[6] Dafür liegt ein standardisierter Beurteilungsbogen vor. Auch im Rahmen der verpflichtenden Selbstevaluation ist der Bereich Unterricht verpflichtend und kontinuierlich zu bearbeiten[7] und die Schulleiterinnen und Schulleiter sind verantwortlich für die Einhaltung der Bildungs- und Lehrpläne[8], dennoch kann nicht von einer Verpflichtung zu regelmäßigen Unterrichtsbesuchen ausgegangen werden.

Bayern hat „das Mitarbeitergespräch als neues Instrument der Personalführung für alle staatlichen Behörden" im Jahr 1998 verbindlich eingeführt und eine Regelung für die Durchführung an Schulen erlassen.[9] Das Mitarbeitergespräch ist somit fest verankert und zeitlich zwischen den regelmäßigen Beurteilungen im Turnus von vier Jahren platziert. Doch können Mitarbeitergespräche darüber hinaus auch auf „Verlangen der Schulleitung oder der Mitarbeiterin oder des Mitarbeiters" stattfinden.[10] Das Mitarbeitergespräch soll den Dialog intensivieren und die Leistungssituation der Mitarbeitenden und das Führungsverhalten der Vorgesetzten in den Mittelpunkt stellen. „Über eine intensive Aussprache soll das Verhältnis der Gesprächspartner positiv gestaltet werden. Zugleich hilft das Mitarbeitergespräch den Vorgesetzten, die Probleme, Interessen und das Leistungsvermögen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besser kennen zu lernen und darauf zu reagieren. Ferner soll es ihnen eine Rückmeldung über die eigene Leistung als Führungskraft liefern."[11] Geführt wird das Gespräch von der Schulleiterin oder dem Schulleiter bzw. an Schulen mit erweiterter Schulleitung von den Schulleitungsmitgliedern. Es werden die vier Themen 1) Zusammenarbeit und Führung, 2) dienstliche Verwendung, 3) Arbeitsbedingungen und 4) berufliche Entwicklung nahegelegt, aber nicht bindend vorgegeben.[12] Das Gespräch „führt in der Regel zu einer gemeinsamen Vereinbarung über Ziele … die sich auf die Unterrichtsarbeit, auf unterrichtliche Vorhaben, schulbezogene Aktivitäten und auf die eigene berufliche Qualifikation beziehen"[13] (s. Infobox Das Mitarbeitergespräch in Bayern). Die wesentlichen Ergebnisse des Gesprächs sind zu dokumentieren und vertraulich zu

---

[6] Bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung.

[7] §§ 4 und 5 Abs. 2 bw EvaluationsVO.

[8] § 41 Abs. 2 bw SchG.

[9] I bay Bkm. Mitarbeitergespräch.

[10] II bay Bkm. Mitarbeitergespräch.

[11] Nr. I bay Bkm. Mitarbeitergespräch

[12] III bay Bkm. Mitarbeitergespräch.

[13] I bay Bkm. Mitarbeitergespräch.

Regelung zu:	BW	BY	BE	BB	HB
Mitarbeitergespräch verpflichtend vorgesehen durch	Schulleiterin / Schulleiter	Schulleiterin / Schulleiter	Schulleiterin / Schulleiter	Schulleiterin / Schulleiter	Schulleiterin / Schulleiter
Beratung der Lehrkräfte vorgesehen		Schulleiterin / Schulleiter	Schulleiterin / Schulleiter	Schulleitung	Schulleiterin / Schulleiter
Gespräch bei regelmäßiger dienstlicher Beurteilung	⊕	⊕	⊕		
Gespräch / Beratung bei Unterrichtsbesuch	⊕	⊕		⊕	⊕
Dokumentation Mitarbeitergespräch	●	●			
Formblatt vorhanden		●		●	
Turnus Mitarbeitergespräch (Angabe in Jahren, sofern vorgesehen)	regelmäßig	4	1	2	3
Inhaltliche Vorgaben Mitarbeitergespräch	●	○	●	●	●
Vereinbarungen vorgesehen	○	△	○	△[7]	●[8]

Schulleitung · Schulleiterin / Schulleiter · Schulleiterin / Schulleiter (nicht verpflichtend)
● Kriterium erfüllt ○ nicht verpflichtend … unter bestimmten Bedingungen erfüllt △ in der Regel
⊕ zusätzlich zum verpflichtenden Mitarbeitergespräch

[1] Lehrkräfte sind von der Verpflichtung zum Führen eines Jahresgespräches ausgenommen, haben aber ein Recht darauf. **§ 17 Abs. 6 hess LDO**.

[2] Zielvereinbarungsgespräch, wird in der Fortbildungs-VO allerdings Personalgespräch genannt

[3] **§ 2.6 rp DO-Schulen SL** verpflichtet berufliche Entwicklung der Lehrkräfte zu fördern. Es existiert ein Rahmenkonzept Personalentwicklung in der Landesverwaltung, welches Mitarbeitergespräche vorsieht, jedoch existiert keine Vorgabe für Mitarbeitergespräche und Vereinbarungen in Schulen. Beratung ist im Schulgesetz als Aufgabe der Schulleitung verankert und wird im Orientierungsrahmen Schulqualität unter Personalentwicklung weiter ausgeführt.

[4] Betrifft nur die pädagogische Beratung der jüngeren Lehrkräfte.

[5] spätestens ein Jahr vor der nächsten Regelbeurteilung erfolgt ein leistungsbezogenes Personalgespräch

[6] An die personalführende Dienststelle wird ein Formular mit Zeitpunkt der Durchführung weitergegeben. Inhaltliche Dokumentation und Vereinbarungen sind freiwillig.

[7] Maßnahmen zur Qualifizierung sind, soweit dies möglich ist, verbindlich festzulegen. **§ 5 bbg VVLEG-L**.

[8] Die Vereinbarungen dürfen nicht für Entscheidungen über leistungsorientierte Bezahlung herangezogen werden. **Brem DV PE-Gespräche**.

[9] Zielvereinbarungsgespräch.

Abb. 7.1 Regelungen zu Mitarbeitergesprächen und Vereinbarungen als Instrument einer individualisierten Personalentwicklung an Schulen

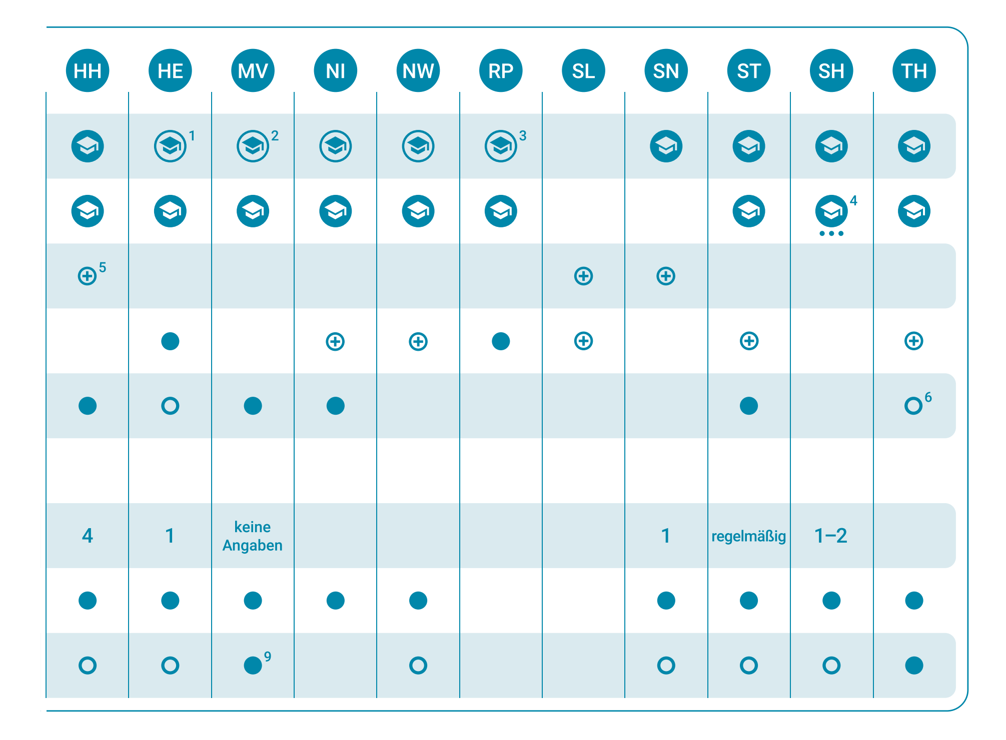


Abb. 7.1 (Fortsetzung)

behandeln.[14] In Verbindung mit der dienstlichen Beurteilung können ebenfalls Zielvereinbarungen geschlossen werden und es findet ein Beratungsgespräch sowie mehrere Unterrichtsbesuche statt.[15] Schulleiterinnen und Schulleiter haben dafür zu sorgen, dass der Unterricht ordnungsgemäß erteilt, die Arbeit der der einzelnen Lehrkräfte aufeinander abgestimmt und die Rechts- und Verwaltungsvorschriften beachtet werden.[16] Dazu gehört auch die Aufgabe, sich über das Unterrichtsgeschehen durch Unterrichtsbesuche zu informieren und die Lehrkräfte zu beraten. Die Beobachtungen der Unterrichtsbesuche müssen mit den Lehrkräften besprochen werden.[17]

[14] VI bay Bkm. Mitarbeitergespräch.

[15] Bay Richtlinien dienstliche Beurteilung.

[16] § 24 Abs. 2 bay LDO.

[17] § 57 Abs. 2 BayEUG; § 26 Abs. 3 bay LDO.

Infobox Das Mitarbeitergespräch in Bayern

Themen	Gegenstand von Zielvereinbarungen:
1) Zusammenarbeit und Führung 2) dienstliche Verwendung 3) Arbeitsbedingungen 4) berufliche Entwicklung	• Unterrichtsarbeit • unterrichtliche Vorhaben • schulbezogene Aktivitäten • berufliche Qualifikation (z. B. Fortbildung)

Berlin hat das „Thema Personalentwicklung erstmals im Jahre 1999 durch das Verwaltungsreform-Grundsätze-Gesetz (VGG) verbindlich geregelt" und im Jahr 2011 landesweit einheitliche Rahmenbedingungen für die Personalentwicklung in der Berliner Verwaltung festgelegt (Senatsverwaltung für Inneres und Sport Berlin 2011), die sich in der Bildungslaufbahnverordnung[18] niederschlagen (s. Infobox Laufbahnverordnung Berlin). Mitarbeitergespräche sind als Jahresgespräche vorgesehen. In der Bildungslaufbahnverordnung ist die Erstellung eines Personalentwicklungskonzeptes verankert, in dem als verbindliche Inhalte auch Ausführungen über Jahresgespräche (Mitarbeitergespräche) enthalten sein sollen (s. Infobox Definition Jahresgespräch). Im Berliner Qualitätsrahmen werden regelmäßige Mitarbeitergespräche als Indikator für die Beurteilung des Qualitätsbereichs Personalmanagement benannt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013, S. 30). Der Abschluss von Vereinbarungen scheint nicht vorgesehen zu sein, jedoch Interventionen bei mangelhafter Unterrichtsqualität.

Infobox Definition Jahresgespräch[19]

Beispiel Berlin.

Das Jahresgespräch ist ein Unterstützungs- und Fördergespräch zwischen der Mitarbeiterin bzw. dem Mitarbeiter und der direkten Führungskraft. Es ist von Vertrauen und Offenheit geprägt und unterliegt der Vertraulichkeit. Es ist wesentliches Element einer über das Tagesgeschäft hinausgehenden Kommunikation.

Das Jahresgespräch verbindet das Personalentwicklungsgespräch, das Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch (MAVG) und das Qualifizierungsgespräch nach TV-L miteinander und ersetzt diese.

Abzugrenzen ist es von informellen sowie diversen anlassbezogenen Gesprächen, insbesondere Beurteilungsgespräche, Konfliktgespräche, Gespräche zum Betrieblichen Wiedereingliederungsmanagement sowie Feedbackgesprächen, die durch das Jahresgespräch nicht ersetzt werden können.

[18] Bln BLVO.

[19] Bln BLVO.

„Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat auf die Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit hinzuwirken“ und sich dabei „über den ordnungsgemäßen Ablauf“ zu informieren. Ein Eingriff in den Unterricht ist sowohl bei Verstößen gegen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften, Weisungen der Schulbehörden, Beschlüsse schulischer Gremien als auch bei „Mängeln in der pädagogischen Arbeit“ vorgesehen.[20] Unterrichtsbesuche werden grundsätzlich als Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter benannt[21] und sind auch verbindlicher Bestandteil der regelmäßig zu erstellenden dienstlichen Beurteilung.

Infobox Laufbahnverordnung Berlin[22]

§ 5 Personalentwicklung.

[1]Als Grundlage für eine systematische Personalentwicklung, die sich als kontinuierlicher Prozess über das gesamte Berufsleben erstreckt, ist von der Dienstbehörde ein Personalentwicklungskonzept für die Beamtinnen und Beamten ihres Bereichs zu erstellen. [2]Ziel ist es, gesunde, lernbereite sowie adäquat eingesetzte Beschäftigte, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit sowie eine hohe Führungskompetenz und Führungsverantwortung in den von der Dienststelle zu verantwortenden Personalentwicklungsprozessen zu erreichen. [3]Eine systematische Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen, die es ermöglichen, die Kompetenzen und Potenziale der Beschäftigten zu erkennen, zu erhalten und in Abstimmung mit den Zielen der Beschäftigten und dem Bedarf der Dienstbehörde zu fördern. [4]Das Personalentwicklungskonzept nach Satz 1 enthält mindestens Ausführungen über.

1. *die dienstliche Fortbildung,*
2. *die Führungskräfteentwicklung,*
3. *Jahresgespräche,*
4. *Verwendungen in unterschiedlichen Funktionen oder Aufgabengebieten, sowie.*
5. *den Erwerb interkultureller Kompetenzen sowie der Kompetenzen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern.*

Mitarbeitergespräche werden in Brandenburg als Leistungs- und Entwicklungsgespräche bezeichnet, für die eine eigene Verordnung existiert (s. Infobox Leistungs- und Entwicklungsgespräche in Brandenburg). Diese Gespräche werden mit weitreichenden Funktionen verbunden. Die Durchführung der Gespräche kann von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter an Mitglieder der erweiterten Schulleitung übertragen werden. Als

[20] § 69 Abs. 4 bln SchG.

[21] Nr. 3.1 bln VV Zuordnung.

[22] Bln BLVO.

Ziele werden die Verbesserung der Kommunikation, die Feststellung und Erörterung des Leistungsniveaus und die Verabredung von Entwicklungsmöglichkeiten und -zielen benannt. Der Ablauf ist klar geregelt. Die Schulleiterin oder der Schulleiter legt im Vorfeld fest, welche Punkte besprochen werden. Dafür liegt ein merkmalsbezogener Gesprächsbogen vor (s. Abb. 7.2 Formblatt für Leistungs- und Entwicklungsgespräche mit Lehrkräften), der sich auf das Leistungsniveau der Lehrkraft mit den vier Merkmalen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren sowie auf die Beurteilung von Eignung und Befähigung mit 12 Befähigungskriterien bezieht und damit große Ähnlichkeiten zur Struktur dienstlicher Beurteilungen aufweist. Dieser Gesprächsbogen ist den Lehrkräften bei der Terminvereinbarung auszuhändigen und wird nach dem Gespräch vernichtet. Der Bereich Fortbildung und Professionalisierung hat in der Verordnung eine herausgehobene Stellung, denn „Maßnahmen zur Qualifizierung sind, soweit dies möglich ist, verbindlich festzulegen". Dafür kommt neben den klassischen Formaten der externen und internen Fortbildungen auch „die Teilnahme am Unterricht anderer Kolleginnen oder Kollegen in Betracht". Über das Gespräch, das im Turnus von zwei Jahren zu führen ist, wird ein Vermerk in der Personalakte angelegt, wo auch die getroffenen Zielvereinbarungen oder Festlegungen weiterer Maßnahmen festgehalten werden.[23]

Infobox Leistungs- und Entwicklungsgespräche in Brandenburg[24]

3 Zweck

1) *Leistungs- und Entwicklungsgespräche dienen neben der Verbesserung der Kommunikation der Feststellung und Erörterung des Leistungsniveaus sowie der Verabredung von Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungszielen der Lehrkräfte.*
2) *Den Lehrkräften soll das Leistungs- und Entwicklungsgespräch dazu dienen, die eigenen Leistungen im Dialog zu reflektieren und Erwartungen gegenüber der Schulleitung zu formulieren und deren Arbeit kritisch zu reflektieren, damit weitere Verbesserungen für den Arbeitsprozess ermöglicht werden können.*
3) *Leistungs- und Entwicklungsgespräche sind ein wesentliches Element der Qualitätsentwicklung, der Personalentwicklung und der Personalführung. Sie sollen die Motivation und die Leistungsbereitschaft fördern und zu einem verbesserten Arbeitsklima beitragen. Leistungs- und Entwicklungsgespräche sollen selbstverständlicher Bestandteil der Personalführung werden.*

[23] §§ 5–7 bbg VVLEG-L.

[24] Bbg VVLEG-L.

Anlage 1

Gesprächsbogen für ein Leistungs- und Entwicklungsgespräch
– Lehrkräfte –

1. Leistungsniveau als Lehrkraft

1.1	**Unterrichten** Fach- und sachgerechte Planung und Durchführung des Unterrichts, Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von Lernsituationen und Förderung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten	
1.2	**Erziehen** Förderung der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, Vermittlung von Werten und Normen und Unterstützung des selbstbestimmten Handelns der Schülerinnen und Schüler, Finden von Lösungsansätzen bei Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht	
1.3	**Beurteilen** Diagnostizieren der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse, gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler und Beratung der Lernenden und der Eltern, Erfassen von Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe	
1.4	**Innovieren** Bewusstsein für die besonderen beruflichen Anforderungen als Lehrkraft und die Notwendigkeit der ständigen Qualifizierung im Arbeitsprozess, Beteiligung an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben	

2. Eignung und Befähigung

	Befähigungskriterium	
2.1	Belastbarkeit	
2.2	Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen	
2.3	Initiativ- und Innovationsbereitschaft	
2.4	Kommunikationsfähigkeit	
2.5	Konfliktfähigkeit	
2.6	Aktive / passive Kritikfähigkeit	
2.7	Lernbereitschaft	
2.8	Selbstständigkeit	
2.9	Teamfähigkeit	
2.10	Urteilsvermögen	
2.11	Verantwortungsbewusstsein	
2.12	Vorbildhaftes Verhalten	

Abb. 7.2 Formblatt für Leistungs- und Entwicklungsgespräche mit Lehrkräften

Unterrichtsbesuche	BW	BY	BE	BB	HB
Regelung zu Unterrichtsbesuchen					
Unterrichtsbesuche verpflichtend vorgesehen durch	Schulleiterin / Schulleiter [1] …	Schulleiterin / Schulleiter, Schulleitung [2] …	Schulleiterin / Schulleiter, Schulleitung [3] …	Schulleitung	Schulleiterin / Schulleiter
Beratung bzw. Gespräch in Verbindung mit Unterrichtsbesuchen vorgesehen	●	●		●	● [5]
Unterrichtsbesuche bei regelmäßiger dienstlicher Beurteilung im Turnus von (Angabe in Jahren, sofern vorgesehen)	5	4	5		
Aufgaben bezogen auf Unterrichtsqualität					
Unterricht ist bei Mitarbeitergesprächen zu thematisieren	●			●	●
Pflicht zur Information über Unterrichts- und Erziehungsarbeit	Schulleiterin / Schulleiter	Schulleiterin / Schulleiter	Schulleiterin / Schulleiter	Schulleitung	Schulleiterin / Schulleiter
Pflicht zur Information über den ordnungsgemäßen Ablauf des Unterrichts		Schulleiterin / Schulleiter	Schulleiterin / Schulleiter		Schulleiterin / Schulleiter
Eingriff in Unterricht unter bestimmten Bedingungen vorgesehen			●	●	●

Schulleitung · Schulleiterin / Schulleiter · ● Kriterium erfüllt · ○ optional
… unter bestimmten Bedingungen erfüllt

[1] SL sind zu Unterrichtsbesuchen ermächtigt – eine ausdrückliche Verpflichtung liegt nicht vor.
[2] An Schulen mit erweiterter Schulleitung werden UB vom gesamten Team entsprechend Geschäftsverteilungsplan durchgeführt.
[3] Delegation an stellvertretende SL möglich.
[4] Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sind auch berechtigt, sich im
[5] In regelmäßigen Abständen Gespräche über Unterricht und Arbeit für Schulentwicklung und Schulorganisation vorgesehen.
[6] nicht explizit formuliert – SL sollen sich auch durch UB über Unterrichts- und Erziehungsarbeit informieren und Lehrkräfte beraten.
[7] SL „sorgt für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften". § 43 Abs. 1–2 NSchG.
[8] SL sorgt im Rahmen der gesetzlichen Vorschriften für einen geregelten und ordnungsgemäßen Schulablauf und trägt die Verantwortung für die kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung an der Schule § 42 Abs. 1 SächsSchulG.
[9] SL verpflichtet, ordnungsgemäße Erziehungs- und Unterrichtsarbeit „soweit erforderlich, durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen". HmbSG § 89 Abs. 3 S. 3.

Abb. 7.3 Regelungen zur Durchführung von Unterrichtsbesuchen

4) *In der Form eines vertrauensvollen Dialogs soll das Leistungsniveau betrachtet und über den Entwicklungsweg gemeinsam beraten werden. Leistungs- und Entwicklungsgespräche gelten nicht einseitig der Betrachtung der Arbeit der Lehrkräfte, sondern ebenso der Schulleitung und deren Aufgabenwahrnehmung. Ein offener Dialog vermeidet den Eindruck, einem formalisierten Beurteilungsverfahren ausgesetzt zu sein. Beide Seiten können sich als kritikfähig und kritikwürdig in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten und Erwartungen*

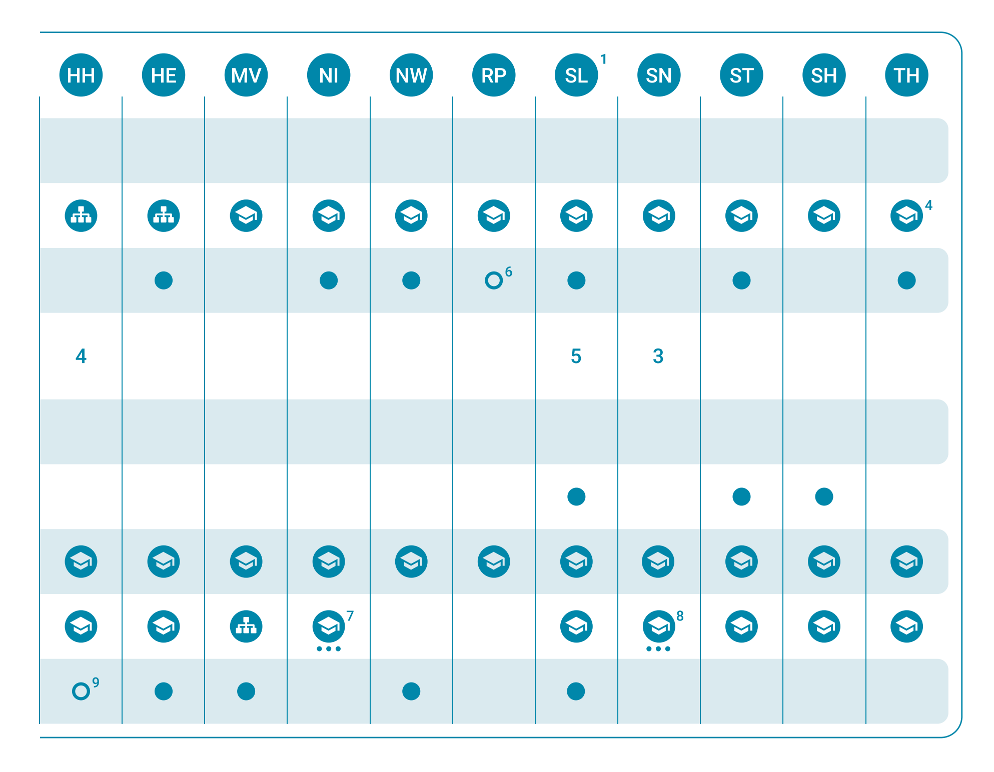


Abb. 7.3 (Fortsetzung)

> *als aufgeschlossene Gesprächspartner begegnen. Leistungs- und Entwicklungsgespräche eröffnen die Chance, eingetretene Kommunikationsdefizite oder Kommunikationsbarrieren aufzuheben und die künftige Kommunikationsstruktur zu verbessern.*

Als erste Aufgabe der Schulleitung wird in Brandenburg die Information über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule und die Unterstützung der Lehrkräfte und des Schulpersonals genannt. Dabei sind Unterrichtsbesuche und Beratung durch die Schulleitung verbindlich vorgesehen.[25] Die Weiterentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie Eingriffe, die bei Verstößen gegen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften, Weisungen der Schulbehörden oder Beschlüsse schulischer Gremien oder bei

[25] § 70 BbgSchulG.

Bedingung	BW	BY	BE	BB	HB
notfalls					●
Qualitätsmangel			●	●	●
Verletzung Chancengleichheit					
Verstoß gegen Rechtsvorschriften			●	●	●
Verstoß gegen Beschlüsse schulischer Gremien			●	●	
Verstoß gegen Weisungen der Schulbehörde			●	●	

● Kriterium erfüllt

[1] Eingriff, wenn zur rechtmäßigen, sachgerechten und geordneten Durchführung von Unterricht und Erziehung geboten.
[2] Eingriff insbesondere, wenn aus Gründen der Chancengleichheit und zum Ausgleich von Bewertungsunterschieden geboten.

Abb. 7.4 Bedingungen für den Eingriff in den Unterricht

mangelnder Qualität notwendig werden können, sind Aufgabe der Schulleiterin oder des Schulleiters.[26]

In Bremen sind Gespräche zwischen Schulleiterinnen bzw. Schulleiter und Lehrkräften in regelmäßigen Abständen vorgesehen, aktuell im Turnus von drei Jahren.[27] Zur Ausgestaltung der Personalentwicklungsgespräche und Vereinbarungen wurde eine Dienstvereinbarung mit dem Personalrat geschlossen, in welcher Ziele, Grundsätze, Rahmenbedingungen, Ablauf und Inhalte (s. Infobox Personalgespräche an Schulen in Bremen) sowie der Umgang mit Konflikten festgelegt sind. Die Gesprächsdurchführung kann auch auf andere Schulleitungsmitglieder übertragen werden, allerdings müssen die Gesprächsführenden im Vorfeld eine Schulung zu „Grundsätzen und Methoden von Personalentwicklungsgesprächen" besuchen und sollen sich durch Fortbildung „für den professionellen Umgang mit dem Instrument des Personalentwicklungsgesprächs" auf dem Laufenden halten.[28] Im Rahmen des Mitarbeitergesprächs soll über den Unterricht und die Arbeit der Lehrkräfte für die Schulentwicklung oder Schulorganisation gesprochen werden. Es sollen Ziele für die weitere Arbeit vereinbart und Termine für

[26] § 71 Abs. 2 BbgSchulG.
[27] § 19 Abs. 3 brem LDO; § 3 brem DV PE-Gespräche.
[28] § 2 brem DV PE-Gespräche.

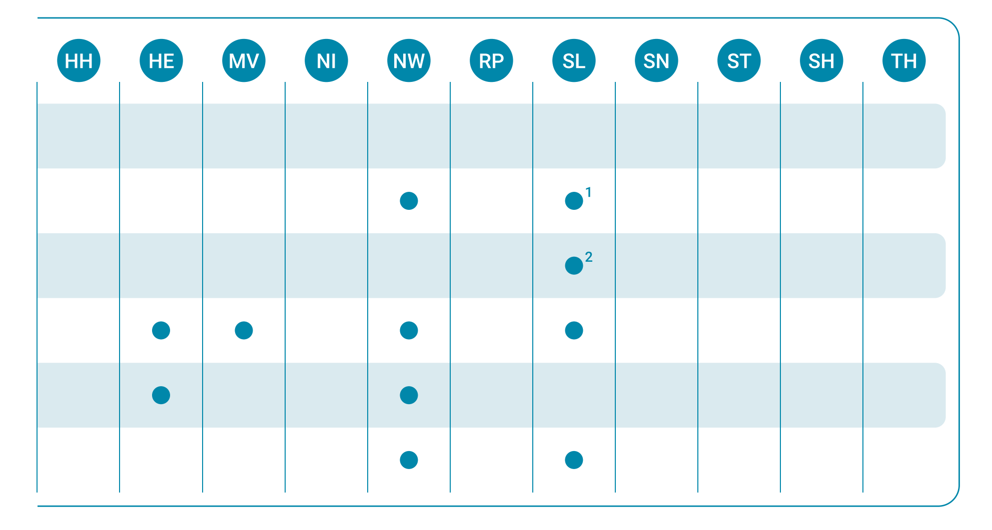


Abb. 7.4 (Fortsetzung)

die Überprüfung der Umsetzung festgelegt werden.[29] Die Gesprächsinhalte dürfen ausdrücklich nicht für dienstliche Beurteilungen genutzt werden. Auch die getroffenen Vereinbarungen sind mit einem „Schutz" versehen und dürfen nicht als Grundlage für leistungsbezogene Bezahlungen verwendet werden.[30] Es soll ein einvernehmliches Protokoll angefertigt und gegenseitig unterschrieben werden. Dieses Protokoll darf weder elektronisch gespeichert, noch zur Personalakte oder an Dritte weitergegeben werden, d. h., falls eine der Gesprächsparteien die Schule verlässt, wird das Protokoll der jeweiligen Lehrkraft ausgehändigt.

Infobox Personalgespräche an Schulen in Bremen[31]

§ 1 Ziele des Personalentwicklungsgesprächs

Im Personalentwicklungsgespräch geht es um

- *einen gemeinsamen Rückblick auf die Zusammenarbeit und das bisher Erreichte*
- *den Abbau von Unzufriedenheiten bzw. die Erhaltung oder Verbesserung der Arbeitszufriedenheit, Motivation und Leistungsfähigkeit des pädagogischen Personals*

[29] § 19 Abs. 3 brem LDO.

[30] Brem DV PE-Gespräche.

[31] Brem DV PE-Gespräche.

- *die Verbesserung von Kommunikation und Kooperation zwischen Schulleitung und pädagogischem Personal*
- *die Schaffung bzw. Stärkung einer auf Vertrauen basierenden Zusammenarbeit*
- *die Klärung beruflicher Perspektiven, Entwicklungsmöglichkeiten und -erfordernisse des pädagogischen Personals*
- *die Verbesserung der Abstimmung individueller Arbeitsgestaltung und schulischen Erfordernissen.*

Auch Bremen verpflichtet die Schulleiterinnen und Schulleiter, „sich über den ordnungsgemäßen Ablauf und über die methodische und fachliche Qualität der Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu informieren und notfalls einzugreifen“[32]. Ihnen wurde die Verantwortung für die „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Unterrichts“[33] übertragen und sie sind verpflichtet, in den schulischen Gremien Beschlüsse für Unterrichts- und Erziehungsziele herbeizuführen, die sich an den „allgemeinen und fachbezogenen, an den Standards“ orientieren.[34] Gemäß der Lehrerdienstordnung sollen sie in regelmäßigen Abständen Gespräche mit den Lehrkräften über deren Unterricht führen und Ziele für die weitere Arbeit vereinbaren.[35] Eine Bewertung der Unterrichtsqualität findet im Rahmen der dienstlichen Beurteilung statt.

Hamburg hat Mitarbeitergespräche eingeführt und eine Handreichung für die Durchführung erstellt, die eine Themen-Checkliste und eine Vorlage für Vereinbarungen enthält[36]. Es ist „mindestens einmal in dem vierjährigen Beurteilungszeitraum für die Regelbeurteilung ein leistungsbezogenes Personalgespräch“ vorgesehen, welches „spätestens ein Jahr vor der nächsten fälligen Regelbeurteilung“ zu führen ist. Dabei soll im Fall von Leistungsschwäche oder Leistungsabfall ausdrücklich darauf hingewiesen und „Anleitungen zur Förderung der Leistungen und Befähigungen gegeben werden“.[37] Das Gespräch fällt in die Zuständigkeit der Schulleiterin bzw. des Schulleiters. Auch in Hamburg sind die Schulleiterinnen und Schulleiter verpflichtet, „sich über den ordnungsgemäßen Ablauf der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zu informieren und ihn, soweit erforderlich, durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen“ sowie „die Lehrkräfte zu beraten und für ihre Zusammenarbeit zu sorgen“.[38] Sie tun dies „u. a.

[32] § 17 Abs. 2 brem LDO.

[33] § 63 Abs. 1 S. 4 BremSchulG.

[34] § 17 Abs. 1 brem LDO.

[35] § 19 Abs. 3 brem LDO.

[36] Senat der Freien und Hansestadt Hamburg Personalamt (Hrsg.). (2003). *Mitarbeiterinnen-/ Mitarbeiter- Vorgesetzten- Gespräch*.

[37] § 6 Abs. 1 hmb BeurtRL-Lehrkräfte.

[38] § 89 Abs. 3 S. 3 HmbSG.

durch Unterrichtsbesuche, durch Einsicht in die schriftlichen Unterlagen der Klassen und die regelmäßige Durchsicht der Arbeitsberichte und Kurshefte“.[39] Im Rahmen der regelmäßigen dienstlichen Beurteilung finden ebenfalls Unterrichtsbesuche statt. Die Sicherstellung der „ordnungsgemäßen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit“ kann auf vielfältige Weise geschehen und im extremen Fall einen Eingriff in den Unterricht erfordern.

In Hessen haben Beschäftigte des öffentlichen Dienstes ein „Recht auf Führung von Jahresgesprächen nach Maßgabe des Erlasses Grundsätze über Zusammenarbeit und Führung in der hessischen Landesverwaltung“;[40] Lehrkräfte sind allerdings seit Mitte 2018 von einer Verpflichtung ausgenommen,[41] die vorher bestanden hatte.[42] Der Abschluss von Zielvereinbarungen stellt eine Option dar. Die Verknüpfung der Jahresgespräche mit anderen Aspekten der Personalentwicklung findet sich dennoch weiterhin, so ist beispielsweise im Zusammenhang mit den Festlegungen zur Fortbildungsverpflichtung geregelt, dass die Auswertung des Qualifizierungsportfolios Bestandteil von Mitarbeitergesprächen ist.[43] Diese nunmehr freiwilligen Jahresgespräche können von allen Mitgliedern der Schulleitung geführt werden. Die Verantwortung für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität liegt in Hessen bei der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter, was die Information über das Unterrichtsgeschehen, Beratung und ggf. das Hinwirken auf die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften[44] sowie die Sorge für die Durchführung von Unterrichtsbesuchen bei jeder Lehrkraft umfasst. Unterrichtsbesuche sollen rechtzeitig angekündigt und nachbesprochen werden. Sie können von allen Schulleitungsmitgliedern durchführt werden. Daneben sind auch Unterrichtsbesuche durch andere Lehrkräfte der Schule möglich, die auf Grundlage schulinterner Konzepte zur Förderung der kollegialen Beratung durchgeführt werden können. Eingriffe in die Unterrichts- und Erziehungsarbeit sind nur zulässig bei Verstößen gegen Rechts- und Verwaltungsvorschriften, bei Verstößen gegen verbindliche pädagogische Grundsätze des Schulprogramms oder Konferenzbeschlüsse.[45]

Mecklenburg-Vorpommern verankert „im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen das Recht auf Beratung als Grundlage einer gezielten Förderung von Qualifizierungsschwerpunkten“,[46] trifft jedoch darüber hinaus keine weiteren Festlegungen. Im Qualitätsrahmen werden regelmäßige Mitarbeitergespräche als Indikator des Leitungshandelns genannt. Im Vorfeld einer dienstlichen Beurteilung, die jedoch nur aus besonderem Anlass erstellt wird, ist ein Gespräch zu führen, bei dem der „Aufgabenbereich und das

[39] Nr. 3.3 hmb DA Lehrerinnen und Lehrer.

[40] § 17 Abs. 6 S. 1 hess LDO.

[41] § 13 hess Grds Zusammenarbeit und Führung LVW.

[42] vgl. Grundsätze über Zusammenarbeit und Führung in der hessischen Landesverwaltung i.d.F. vom 04.04.2007 und 28.12.2021.

[43] § 66 Abs. 2 LehrBiG HE 2011.

[44] § 88 Abs. 2 Nr. 3 SchulG HE 2017.

[45] § 18 Abs. 1 hess LDO.

[46] §17 Abs. 3 S. 1 mv LehbildG M-V.

Leistungs- und Befähigungsbild“[47] thematisiert werden.[48] Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind verpflichtet, sich über das Unterrichtsgeschehen zu informieren[49] und ihnen obliegt die Beratung der Lehrkräfte, das Hinwirken auf die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften ebenso wie die Verantwortung für den ordnungsgemäßen Ablauf der Unterrichts- und Erziehungsarbeit und deren Weiterentwicklung „in Zusammenarbeit mit den mit Leitungsaufgaben betrauten Lehrkräften“.[50] Da sie, „sofern erforderlich, auf einen den Rechts- und Verwaltungsvorschriften entsprechenden Unterricht hinzuwirken“[51] haben, bedeutet das bei entsprechenden Verstößen notwendigerweise einen Eingriff in den Unterricht. Im Qualitätsrahmen werden regelmäßige Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche als Indikatoren guten Leitungshandelns benannt.

Niedersachsen legt im Schulgesetz fest: die Schulleiterin oder der Schulleiter „besucht und berät die an der Schule tätigen Lehrkräfte im Unterricht und trifft Maßnahmen der Personalwirtschaft einschließlich der Personalentwicklung“.[52] Zu diesen gehören gemäß der niedersächsischen Laufbahnverordnung „strukturierte Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen“.[53] Im Handlungsfeld „Schule leiten“ des Qualitätsrahmens sind sowohl Unterrichtsbesuche als auch Mitarbeitergespräche benannt. Jedoch ließ sich kein Hinweis auf eine verbindliche Einführung im Schulbereich finden, weshalb Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen als optional gewertet wurden. „Die Gesamtverantwortung für die Schule und deren Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ liegt bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter, die auch für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften zu sorgen haben.[54]

Gespräche zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften sind in Nordrhein-Westfalen verbindlich nur im Rahmen der dienstlichen Beurteilung vorgesehen. Den Schulleitungen werden zwar im Erlass „Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln“ Personalführung und Personalentwicklung als Aufgaben übertragen und sie werden ausdrücklich zur Nutzung des Instrumentes Zielvereinbarung aufgefordert, dennoch sind die beiden Instrumente Mitarbeitergespräch und Zielvereinbarung bislang nicht verbindlich eingeführt.[55] Die Schulleiterinnen und Schulleiter

[47] § 14 Abs. 4 S. 1 mv BildDLaufbVO M-V.

[48] § 14 Abs. 4 mv BildDLaufbVO M-V.

[49] § 101 Abs. 4 Nr. 2 mv SchulG M-V.

[50] § 101 Abs. 4 mv SchulG M-V.

[51] § 101 Abs. 4 Nr. 2 mv SchulG M-V.

[52] § 43 Abs. 1 NSchG.

[53] § 2 Abs. 2 Nr. 5 nds NLVO.

[54] § 43 Abs. 1 und 2 NSchG.

[55] Im Curriculum der Schulleitungsqualifizierung wird in einer Fußnote darauf hingewiesen: „Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarung sind vom MSW für den Schulbereich nicht eingeführt. Sie unterliegen der personalvertretungsrechtlichen Mitbestimmung.“ Derselbe Hinweis findet sich auch bei der GEW (https://www.gew-nrw.de/mitarbeiter-innengespraeche.html. Abruf am 15.08.2021).

sollen sich „über die Arbeit in der Schule durch Einsicht in die Unterlagen der Klassen und Kurse einschließlich der Arbeiten zur Leistungsfeststellung, aber auch durch Unterrichtsbesuche informieren und deren Ergebnis anschließend mit den Betroffenen erörtern".[56] In die Unterrichtsarbeit darf nur „bei Verstößen gegen geltende Vorschriften, Anordnungen der Schulaufsichtsbehörden oder Beschlüsse der Konferenzen oder wenn eine geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit nicht gewährleistet ist" eingegriffen werden.[57]

Beratung ist im rheinland-pfälzischen Schulgesetz als Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter verankert und wird im Orientierungsrahmen Schulqualität unter Personalentwicklung weiter ausgeführt. Es existiert ein Rahmenkonzept Personalentwicklung in der Landesverwaltung, welches Mitarbeitergespräche vorsieht; jedoch konnte keine Vorgabe gefunden werden, die auf verbindliche Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen in Schulen schließen lässt. Dennoch sind die Schulleiterinnen und Schulleiter verpflichtet, die berufliche Entwicklung der an der Schule Tätigen zu fördern und sie zur Veränderung aufzufordern, wenn „das dienstliche Verhalten eines Beschäftigten zu beanstanden" ist.[58] Zu den vorrangigen Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter gehört es, die notwendigen Bedingungen für die Erfüllung des Erziehungs- und Unterrichtsauftrags der Schule und die Einhaltung der Lehrpläne zu gewährleisten. Deshalb sollen sie sich auch durch Unterrichtsbesuche über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule informieren und die Lehrkräfte beraten. Die Unterrichtsbesuche sind i. d. R. zwei Tage im Voraus anzukündigen.[59] Die Unterrichtsbesuche können auch an die jeweilige Stellvertretung delegiert werden.[60]

Für die Landesverwaltung des Saarlands wurde ein Personalmanagementkonzept entwickelt und eingeführt, das zwar in seiner Zielsetzung auch für den Bereich der Lehrkräfte gilt, doch sollen hierfür eigene Regelungen getroffen werden (Staatskanzlei des Saarlandes 2016 S. 12). Diese konnten jedoch nicht recherchiert werden. Deshalb muss davon ausgegangen werden, dass Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen in den Schulen des Saarlandes bislang nicht eingeführt worden sind. Im Rahmen der dienstlichen Beurteilung[61] und im Anschluss an Unterrichtsbesuche[62] sind Gespräche vorgesehen. Interessant ist ein Passus aus der Dienstordnung, der verdeutlicht, dass den Schulleitung hier keine personalrechtlichen Befugnisse übertragen wurden: „Ist das dienstliche oder

[56] § 22 Abs. 2 nrw ADO.

[57] § 21 Abs. 2 nrw ADO.

[58] Nr. 2.6 rp DO-Schulen.

[59] Nr. 2.4 rp DO-Schulen.

[60] 3.2.1.7 rp DO-Schulen.

[61] III Nr. 8 saarl VwV dB LuL.

[62] § 3 Abs. 4 saarl ADOS.

außerdienstliche Verhalten eines Lehrers zu beanstanden, so hat der Schulleiter den Lehrer zur Änderung seines Verhaltens aufzufordern. Falls keine Besserung eintritt oder falls es sich um schwere Pflichtverletzungen handelt, muss der Schulleiter der Schulaufsichtsbehörde Mitteilung machen. Er ist aber verpflichtet, dem betroffenen Lehrer vom Inhalt seiner Meldung Kenntnis zu geben."[63] Im Rahmen der „Aufgabe, auf die Förderung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit" hinzuwirken und sich darüber zu informieren, sind die Schulleiterinnen und Schulleiter zu Unterrichtsbesuchen verpflichtet.[64] Diese sind i. d. R. anzukündigen und danach mit den Lehrkräften zu erörtern. In den Unterricht soll nur dann eingegriffen werden, „wenn es zur rechtmäßigen, sachgerechten und geordneten Durchführung von Unterricht und Erziehung, insbesondere aus Gründen der Chancengleichheit und zum Ausgleich von Bewertungsunterschieden geboten ist."[65]

In Sachsen ist die Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung sowie das Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzept verankert.[66] In der Behördendienstordnung ist ein jährliches Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch vorgesehen, das mit einer Zielvereinbarung abschließen kann.[67] Für den gesamten Geschäftsbereich des Kultusministeriums existiert ein Personalentwicklungskonzept, das jedoch nicht auf Lehrkräfte abzielt; das Personalentwicklungskonzept für den Bereich der Lehrkräfte werde noch überarbeitet[68] (s. Infobox Personalentwicklung im Verwaltungsbereich des Sächsischen Ministeriums für Kultus). Darin findet sich ein Gesprächsleitfaden, der den Prozess von der Vorbereitung mit Themenabfrage im Vorfeld, einen thematischen Fragenkatalog sowie Vordrucke für Zielvereinbarungen und die allgemeine Dokumentation beinhaltet.

Sachsen ermächtigt und verpflichtet die Schulleiterinnen und Schulleiter zu Unterrichtsbesuchen[69], konkretisiert dies jedoch nicht weiter. Dennoch haben sie für den „geregelten und ordnungsgemäßen Schulablauf" und die „Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften" zu sorgen.[70] Im Rahmen der regelmäßigen dienstlichen Beurteilung, die alle drei Jahre erfolgt, sind mehrere Unterrichtsbesuche vorgesehen (vgl. Abschn. 6.3).

---

[63] § 3 Abs. 6 saarl ADOS.

[64] § 16 Abs. 3 saarl SchumG; § 3 Abs. 4 saarl ADOL.

[65] § 16 Abs. 4 saarl SchumG.

[66] § 42 Abs. 1 S. 6 SächsSchulG.

[67] § 16 sächs VwV Behörden – Dienstordnung.

[68] https://www.smk.sachsen.de/personal.html. Zugegriffen: 12.08.2021.

[69] § 42 Abs. 2 S. 2 SächsSchulG.

[70] § 42 Abs. 1 SächsSchulG.

Infobox Personalentwicklung im Verwaltungsbereich des Sächsischen Ministeriums für Kultus[71]

An der Personalentwicklung im Verwaltungsbereich des SMK sind … die Bediensteten, die Personalreferate sowie die Personalvertretungen beteiligt und tragen Verantwortung – je nach Stellung und Funktion in unterschiedlicher Ausprägung. (S. 13).

Das institutionalisierte Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch als Instrument der Personalentwicklung ist demgegenüber langfristig und zukunftsorientiert ausgerichtet. Es ist ein wesentliches Element einer zielorientierten Zusammenarbeit und eines kooperativ verstandenen Führungsstils und bildet die Grundlage für andere Instrumente der Personalentwicklung. Das Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch findet in der Regel einmal jährlich statt; es ist abzugrenzen vom Erörterungsgespräch, das im Zuge des Beurteilungsverfahrens geführt wird. (S. 49).

Bei der Gesprächsvorbereitung sind grundsätzlich folgende Themenbereiche zu berücksichtigen

I. *Aufgaben, Aufgabenerfüllung und Arbeitsumfeld,*
II. *Führung und Zusammenarbeit,*
III. *Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten,*
IV. *Auswertung einer bestehenden/Abschluss einer neuen Zielvereinbarung (sofern relevant).*

Die Schulleiterinnen und Schulleiter in Sachsen-Anhalt sind verpflichtet, „sich u. a. durch Unterrichtsbesuche über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Schule zu informieren“ und in regelmäßigen Abständen Gespräche mit den Lehrkräften zu führen.[72] Zu den Unterrichtsbesuchen sind sie verpflichtet und berechtigt.[73] Für die regelmäßigen Gespräche werden fünf thematische Punkte empfohlen: a) Qualität der unterrichtlichen, erzieherischen und außerunterrichtlichen Arbeit, b) Schlussfolgerungen aus Qualitätsvergleichen wie zentralen Leistungserhebungen usw., c) individuelle Fortbildungsplanung, d) künftige berufliche Entwicklung, e) Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit. Die wesentlichen Ergebnisse sollen dokumentiert werden und „als Anknüpfungspunkt für weitere Gespräche bzw. Übereinkünfte“ dienen.[74] Die Förderung der beruflichen Entwicklung und der Fort- und Weiterbildung wird ausdrücklich als Aufgabe benannt. Dabei ist der Fortbildungsplan der Schule zu berücksichtigen und es

[71] Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK]. Personalentwicklungskonzept für den Verwaltungsbereich des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK).

[72] Nr. 7.3 Nr. 1 st RdErl. Stärkung SL.

[73] § 26 Abs. 5 S. 2 SchulG LSA.

[74] Nr. 7.3 Nr. 2 st RdErl. Stärkung SL.

sollen einvernehmlich Maßnahmen der Fortbildung festgelegt werden. Fortbildungsveranstaltungen „mit besonderer schulfachlicher Bedeutung“ können für bestimmte Teilnehmerkreise oder für alle Lehrkräfte verpflichtend geregelt werden.

In Schleswig–Holstein liegt eine Rahmenvereinbarung für ein ressortübergreifendes Personalentwicklungskonzept der Landesverwaltung vor. Die Schulen können weitgehend frei über die Anwendung der dort enthaltenen Instrumente entscheiden. Die beiden Instrumente Rückmeldungen an Führungskräfte und Mitarbeitergespräche sind für den Schulbereich verbindlich vorgesehen. Es existiert eine Handreichung zur Durchführung der Mitarbeitergespräche[75] an Schulen, die der o.g. Rahmenvereinbarung entspricht. Das Gespräch soll dokumentiert werden, aber – wie in Bremen – weder in die Personalakte übernommen noch an Dritte weitergeben und auch nicht im Rahmen dienstlicher Beurteilungen verwendet werden. Das Abschließen von Zielvereinbarungen wird empfohlen, stellt jedoch keine Verpflichtung dar. In der Handreichung finden sich Kriterien für die Vereinbarung von Zielen. Im Rahmen der Verantwortung für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule und der „Fortentwicklung der Qualität schulischer Arbeit einschließlich der Personalführung und -entwicklung“ sind die Schulleiterinnen und Schulleiter auch in Schleswig–Holstein verpflichtet, Unterrichtsbesuche vorzunehmen.[76] „Sie haben sich über den Stand der Arbeit in den einzelnen Klassen auf dem Laufenden zu halten“ und dazu neben den Unterrichtsbesuchen auch „Einsicht in die Arbeiten der Schüler“ zu nehmen. Dies soll in kollegialer Form geschehen und zu Besprechungen in der Lehrerkonferenz oder Fachkonferenzen führen.[77] Im Orientierungsrahmen sind regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen und deren Auswertung im Gespräch mit der Lehrkraft als Qualitätsmerkmal definiert.[78]

Thüringen verankert ein Recht auf Beratung im Rahmen der Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche.[79] Die Auswertung des Fortbildungsportfolios ist verbindlicher Bestandteil dieser Gespräche, bei dem auch Vereinbarungen zu Qualifizierungsmaßnahmen geschlossen werden sollen.[80] Es existiert ein Leitfaden zur Durchführung an den Schulen. Darin finden sich auch Themenvorschläge, die sich auf die Bereiche a) Tätigkeit, Aufgaben und Arbeitssituation, b) Entwicklungsziele und -möglichkeiten, c) Ziele, d) Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Leitungspersonen und Außenstehenden

[75] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig–Holstein (Hrsg.). (2009). *Mitarbeitergespräch. Personalentwicklung, Zusammenarbeit, Förderung, Führung*. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Fuehrungskraefte/Material/Downloads/Personalentwicklung/mitarbeitergespraech.html.

[76] § 33 ABs. 2 sh SchulG.

[77] § 3 Abs. 5 sh Lehrerdienstordnung.

[78] III Leitung und Qualitätsentwicklung: Unterrichtsentwicklung: URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schule_qualitaet/Downloads/orientierungsrahmen.html. Abruf am: 13.09.2021.

[79] § 35 Abs. 5 ThürLbG.

[80] §§ 5 Abs. 5 S. 2 und 35 Abs. 2 ThürLbG.

(Eltern, Institutionen) beziehen. Verantwortlich für die Gespräche sind die Schulleiterinnen und Schulleiter. Sie können diese Aufgabe jedoch auch an ihre Stellvertretungen übertragen. Es kann eine Niederschrift angefertigt und im Einvernehmen können Vereinbarungen dokumentiert werden, jedoch ist eine Weitergabe an Dritte nicht zulässig, sofern nichts anderes vereinbart wird. An die personalführende Dienststelle wird nur ein Formular mit dem Zeitpunkt der Durchführung weitergegeben.[81] Der zuständige Personalrat hat einen Leitfaden erstellt. Danach sind die Gespräche regelmäßig, mindestens jedoch alle zwei Jahre durchzuführen. Sofern eine Niederschrift mit Gesprächsinhalten und ggf. Vereinbarungen angefertigt wird, darf diese nur mit ausdrücklicher Zustimmung an Dritte weitergegeben werden. Auf dem Dokumentationsbogen wird der Zeitpunkt des Gesprächs, Fortbildungswünsche bzw. Fortbildungsbedarfe und Zielvorstellungen für die weitere berufliche Tätigkeit aus Sicht der Lehrkraft und der Schulleiterin bzw. des Schulleiters festgehalten und an die personalführende Dienststelle weitergegeben. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind verantwortlich für einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht, sowie die Beratung der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals.[82] Um sich über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule zu informieren, sollen Schulleiterinnen und Schulleiter in Thüringen Unterrichtsbesuche durchführen und können sich zusätzlich „schriftliche Unterrichtsausarbeitungen und Aufzeichnungen vorlegen lassen“. Dabei sollen sie darauf achten, dass die „Anforderungen in den einzelnen Fächern das rechte Maß einhalten“ und auf „die Angemessenheit der Aufgabenstellung und der Benotung durch die Lehrer“.[83] Die besuchten Unterrichtsstunden sollen besprochen werden.[84]

7.2 Leistungsprämien und -zulagen im Schulsystem

Im Folgenden werden zunächst die allgemeinen Regelungen des Beamtenrechts sowie die korrespondierenden Tarifregelungen für Angestellte dargestellt, die die Grundlage für eine Gewährung von Leistungsprämien und -zulagen im Schulsystem darstellen. Im Anschluss werden die Regelungen zur Gewährung von Leistungsprämien für Lehrkräfte der beiden Länder Bayern und Sachsen dargestellt. Das sind die einzigen Länder, die derzeit Leistungsprämien für Lehrkräfte vorsehen.

[81] Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), Leitfaden zur Durchführung von Mitarbeiter/innen-Vorgesetzten-Gesprächen für den Bereich der Schulen des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.And Please insert in the list of sources under: Konzeptionelle Dokumente Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), Leitfaden zur Durchführung von Mitarbeiter/innen-Vorgesetzten-Gesprächen für den Bereich der Schulen des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.

[82] § 33 Abs. 1 ThürSchulG.

[83] § 28 Abs. 3–4 th LDO.

[84] § 33 Abs. 1 S. 5 ThürSchulG.

7.2.1 Leistungsprämien und -zulagen im öffentlichen Dienst

Im Zuge umfassender Reformen des öffentlichen Dienstes wurde in vielen europäischen Staaten die Bezahlung flexibilisiert (Demmke 2019 S. 380). Im deutschen öffentlichen Dienst wurde die rechtliche Grundlage für eine stärker an Leistungselementen orientierte Besoldung im Jahr 1997 mit dem Dienstrechtsreformgesetz gelegt. Parallel zur Verabschiedung des Gesetzes wurde die Leistungsprämien- und -zulagenverordnung in Kraft gesetzt, die eine Honorierung besonderer Leistungen von Einzelnen oder Gruppen ermöglicht. Die Bundesleistungsbesoldungsverordnung (BLBV) und die dazu ergangenen Durchführungshinweise legen fest, dass eine Leistungsprämie oder -zulage nur aufgrund einer „herausragend besonderen Leistung" gewährt werden darf, die eine anforderungsgemäße Leistung erheblich übertrifft.[85] Die Entscheidung über die Gewährung einer Leistungsprämie oder -zulage ist unabhängig von der dienstlichen Beurteilung. Dem Dienstherrn bleibt überlassen, „im Rahmen des ihm eingeräumten Beurteilungsspielraums über die herausragende Leistung zu bestimmen" (Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste 2018 S. 10).

Mit der Föderalismusreform wurde 2006 die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes für beamtenrechtliche Sachverhalte abgeschafft. Die Regelungskompetenz für die Laufbahnen, die Besoldung und die Versorgung der Landesbeamten sowie der Beamten in den Kommunen liegt seither ausschließlich bei den Ländern (Bull 2008); das 2009 verabschiedete Beamtenstatusgesetz (BeamtStG) regelt lediglich die besonderen Rechte und Pflichten, die sich aus dem Beamtenstatus ergeben.

Obwohl die gesetzliche Regelungskompetenz für die Besoldung bei den Ländern liegt, wird in diesem Kapitel auch auf die Bundesgesetzgebung Bezug genommen, weil diese und die auf sie bezogene Rechtsprechung häufig prägend für die Regelungen der Länder wirkte und wirkt.

Bei den Angestellten erfolgte die Einführung eines leistungsorientierten Entgelts im Zuge der Ablösung des Bundesangestelltentarifvertrags (BAT) durch den Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD) bzw. durch den Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L). Auf dieser Grundlage vereinbarten die Tarifparteien ab 2007/2008 die Einführung eines leistungsorientierten Entgelts. Aufgrund der großen Vorbehalte der Personalvertretungen wurde allerdings bereits in der Tarifrunde 2009 der § 18 TV-L, in dem das leistungsorientierte Entgelt geregelt worden war, zugunsten der allgemeinen Erhöhung der Entgelte wieder aufgehoben (Vogel 2019 S. 411).[86] Der TVöD sieht

---

[85] BLBV; Hinw BLBV.

[86] Entsprechend erhalten in Bayern, wo eine Leistungsprämie auch für Lehrkräfte eingeführt ist, nur verbeamtete Lehrkräfte und Angestellte kommunaler Schulen, nicht aber angestellte Lehrkräfte im Landesdienst eine Leistungsprämie. Die GEW beschreibt es in Bayern als ihr Verdienst, dass es gelungen sei „Elemente der leistungsorientierten Bezahlung im Tarifvertrag zu verhindern." (https://www.gew-bayern.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/by/dokumente/Schule/Ratgeber_Schule_2016/Leistungsstufen_Leistungspraemien.pdf).

grundsätzlich zwei Entscheidungsgrundlagen für eine leistungsorientierte Bezahlung vor: eine systematische Leistungsbeurteilung oder Zielvereinbarungen. Grundlage der systematischen Leistungsbeurteilung ist eine möglichst objektive Messung der Leistung auf der Grundlage definierter Standards. Für die leistungsorientierte Bezahlung auf der Grundlage einer Zielvereinbarung ist der Soll-Ist-Vergleich, also ein Abgleich der erbrachten Leistung mit vorher verabredeten Zielen, jeweils bezogen auf einen bestimmten Zeithorizont (i. d. R. ein Jahr), maßgeblich (Vogel 2019 S. 412).

Im Rahmen einer Novelle des Bundesbesoldungsgesetzes im Jahr 2002 wurde für den Bereich der Hochschulen die Besoldungsgruppe C durch die Besoldungsgruppe W ersetzt. Hier ist neben einem Grundgehalt die Gewährung von an Zielvereinbarungen gekoppelten befristeten und unbefristeten Leistungszulagen durch die Hochschulen vorgesehen. Trotz Kritik an der Ausgestaltung wird das Prinzip leistungsbezogener Gehaltskomponenten im Hochschulbereich nur noch selten infrage gestellt.

Grundsätzlich werden bei leistungsbezogenen Entgeltsystemen Leistungs*prämien* und Leistungs*zulagen* unterschieden. Bei Leistungsprämien handelt es sich um einmalige Zahlungen, die in der Regel an eine Zielvereinbarung gekoppelt sind. Grundlage für die Zumessung einer Prämie ist in den meisten Fällen eine Aufstellung von Leistungen. In der Regel wird eine Leistungsprämie ex post gewährt. Eine Leistungszulage erfolgt für die befristete Übernahme bestimmter Aufgaben als monatliche Zulage. Sie wird befristet und widerruflich gewährt.

Während für die dienstliche Beurteilung mehr oder weniger ausdifferenzierte Kriterienkataloge zur Bestimmung von Leistung, Eignung und Befähigung vorliegen, wird die Entscheidung darüber, was als besondere Leistung hinsichtlich der Vergabe einer Leistungsprämie oder -zulage zu werten ist, den Dienstvorgesetzten überlassen. So schreibt beispielsweise die Bundesleistungsbesoldungsverordnung (BLBV) in § 9 Abs. 3 lediglich vor, dass die Entscheidung zu dokumentieren ist. Wie der nachfolgend zitierte Ausschnitt aus der bayrischen Verwaltungsvorschrift[87] zeigt, ist dort die Bestimmung einer Leistung nicht auf Outputs (Lazear 2018) bezogen (s. Infobox Bestimmung von Leistung in Bayern).

Infobox Bestimmung von Leistung in Bayern[88]

Die Leistungsprämie dient … der Honorierung kurzfristiger Leistungen qualitativer oder quantitativer Art. Sie bietet sich besonders dann an, wenn zeitgebundene Projekte zu bearbeiten sind oder zusätzliche Aufgaben wahrgenommen

[87] Diese präzisiert Art. 67 des Bayerischen Besoldungsgesetzes; vgl. auch die Darstellung der bayerischen Situation und der Rolle der Personalräte in der BLLV-Zeitschrift Nr.3/2021, S. 46 – verfügbar unter URL: https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Bilder/BLLV/Verbandsmedien/Bayerische_Schule/bs_21_3/Internet_Bay_Schule_03.pdf.

[88] Art. 67.1 BayVwVBes.

werden, dadurch eine vorübergehende Mehrbelastung eintritt und die Mehrbelastung mit einer herausragenden besonderen Leistung verbunden ist. Mehrarbeit im Rahmen einer Vertretung kann Grundlage für eine Leistungsprämie sein, wenn sie im Einzelfall besonders belastend wirkt (z. B. wegen der langen Zeitspanne, in der Mehrarbeit geleistet wird oder wegen der zu bewältigenden Menge an Arbeit) und dabei die eigenen und die fremden Aufgaben gleichwohl sachgerecht erledigt werden.

In dieser Bestimmung des Leistungsbegriffs in der bayrischen Verordnung werden Mehrarbeit, Belastung und die Erbringung einer „herausragenden besonderen Leistung" ineinander geblendet. Außerdem werden keine Kriterien zur Identifikation einer herausragenden Leistung formuliert. In einigen Verordnungen wird sogar explizit betont, dass den Entscheidungsberechtigten Bewertungsspielräume eingeräumt werden, wie im nachfolgenden Auszug aus einem Runderlass des Ministeriums für Finanzen und Energie des Landes Schleswig–Holstein (s. Infobox Operationalisierung von Leistung in Schleswig–Holstein).

Infobox Operationalisierung von Leistung in Schleswig–Holstein[89]

Den Entscheidungsberechtigten wird … ein Bewertungsspielraum eingeräumt. Hinsichtlich der Merkmale Arbeitsqualität und -quantität ist von Bedeutung, dass die Erfüllung einer Leistungskomponente nicht auf Kosten der anderen Komponente gehen kann. Die Gewährung einer Prämie im Hinblick auf Arbeitsquantität ist z. B. nicht gerechtfertigt, wenn die Arbeitsqualität merklich gelitten hat.

Während z. B. in Nordrhein-Westfalen (s. Infobox Entscheidung über Leistungszulagen und -prämien in Nordrhein-Westfalen) oder Schleswig–Holstein die Entscheidung über eine Gewährung einer Leistungsprämie bei der oberen Dienstbehörde liegt, trifft sie in Brandenburg der oder die Dienstvorgesetzte.

Infobox Entscheidung über Leistungszulagen und -prämien in Nordrhein-Westfalen[90]

Die Entscheidung über die Gewährung der Leistungsprämien und über die Gewährung und den Widerruf von Leistungszulagen trifft die zuständige oberste Dienstbehörde. Sie kann die Entscheidungsbefugnis auf andere Stellen übertragen.

---

[89] Sh LPVO.

[90] § 6 Abs. 1 nrw LPZVO.

> *In den der Aufsicht des Landes unterstehenden Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts entscheidet … die für beamtenrechtliche Entscheidungen zuständige Stelle.*

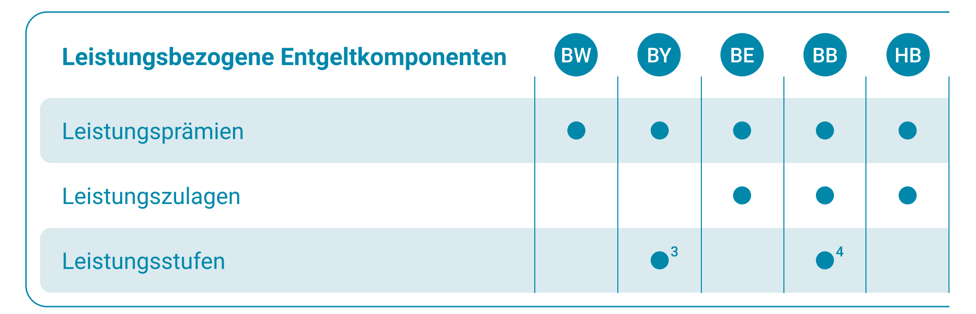
Eine Auswertung der aktuellen Besoldungsgesetze und Verordnungen der Länder ergab, dass Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig–Holstein und Sachsen Leistungszulagen und/oder Leistungsprämien für Beamte unter dem Vorbehalt einer haushaltsrechtlichen Regelung vorsehen.[91] In den Besoldungsgesetzen von Hamburg und Sachsen-Anhalt wird die Landesregierung ermächtigt, Leistungsprämien oder -stufen für Beamte in einem eigenen Gesetz bzw. einer Verordnung zu regeln. Eine solche Verordnung liegt bislang allerdings nicht vor. Die Besoldungsgesetze der anderen Länder enthalten jenseits der Regelungen für die W-Besoldung an Hochschulen keine Hinweise auf leistungsbezogene Entgeltkomponenten für den öffentlichen Dienst (s. Abb. 7.5 Regelungen zu leistungsbezogenen Entgeltkomponenten im Besoldungsrecht der Länder).

In Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig–Holstein und Sachsen ist das Leistungsprinzip auch durch die Einführung der sogenannten Leistungsstufen[92] verankert worden. Unter der Voraussetzung der Verfügbarkeit von Haushaltsmitteln können Leistungsstufen gezahlt werden, wenn dauerhaft herausragende Leistungen erbracht werden.[93] Leistungsstufen können für den Zeitraum bis zum Erreichen der nächsten Stufe gewährt werden, d. h. es wird das Grundgehalt der nächsthöheren Stufe gezahlt. Der Betrag, der für die Gewährung von Leistungsstufen zur Verfügung steht, ist ebenso wie für Leistungszulagen und Leistungsprämien gedeckelt. Im Bundesbesoldungsgesetz ist beispielsweise geregelt, dass maximal 15 % der Beamtinnen und Beamten mit A-Besoldung innerhalb eines Jahres eine Leistungsprämie und Leistungszulage erhalten. Die Zulage darf zudem maximal sieben Prozent des Anfangsgrundgehalts betragen.

[91] Laut eines Berichts der Wissenschaftlichen Dienste des Deutschen Bundestags von 2018 hatten zum damaligen Zeitpunkt Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Brandenburg, Sachsen und Rheinland-Pfalz Regelungen zur Einführung von Leistungsanreizen im öffentlichen Dienst getroffen. Bayern hat zum Zeitpunkt der Verfassung des Berichts als einziges Land ein festes Budget für die Vergabe von Leistungsprämien vorgesehen. Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und das Saarland haben keine leistungsorientierten Bezahlinstrumente eingeführt (Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste 2018, S. 12).

[92] Leistungsstufen dürfen nach Auskunft der bayrischen GEW in Schulen nur in absoluten Ausnahmefällen vergeben werden (https://www.gew-bayern.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/by/dokumente/Schule/Ratgeber_Schule_2016/Leistungsstufen_Leistungspraemien.pdf). Sie sind insofern in ihrer Bedeutung als Anreizsysteme im Schulsystem zu vernachlässigen.

[93] Art. 66 Abs. 2 Satz 1 bayBesG.



Leistungsbezogene Entgeltkomponenten	BW	BY	BE	BB	HB
Leistungsprämien	●	●	●	●	●
Leistungszulagen			●	●	●
Leistungsstufen		●[3]		●[4]	

● Kriterium erfüllt

[1] § 65 des Hamburger Besoldungsgesetzes sieht die Möglichkeit vor, dass die Gewährung leistungsorientierter Besoldungsbestandteile in einem gesonderten Gesetz geregelt werden kann.

[2] In § 43 des LBesG LSA wird die Landesregierung ermächtigt, „die Voraussetzungen zur Abgeltung erbrachter Leistungen, die Voraussetzungen und das Verfahren zur Gewährung von Leistungsprämien und Leistungszulagen an Beamtinnen und Beamte der Besoldungsordnung A durch Verordnung zu regeln."

[3] Art. 66 Abs. 1 des BayBesG sieht die Gewährung von Leistungsstufen für dauerhaft herausragende Leistungen vor

[4] § 25 Abs. 5 des BbgBesG sieht die Gewährung von Leistungsstufen bei dauerhaft herausragenden Leistungen vor.

[5] § 29 Abs. 4 des LBesG NRW sieht die Gewährung von Leistungsstufen bei dauerhaft herausragenden Leistungen vor.

[6] § 67 des SächsBesG regelt die Gewährung von Leistungsstufen für eine dauerhafte herausragende Leistung in der Besoldungsgruppe A

[7] § 28 Abs. 6 des SHBesG sieht die Möglichkeit der Gewährung von Leistungsstufen bei dauerhaft herausragenden Leistungen vor.

Abb. 7.5 Regelungen zu leistungsbezogenen Entgeltkomponenten im Besoldungsrecht der Länder

Insgesamt stehen 0,3 % der Besoldungssumme einer Behörde für die leistungsorientierte Bezahlung zur Verfügung.[94]

Weil sowohl Leistungszulagen und Leistungsstufen im Unterschied zu Leistungsprämien auf längerfristig erbrachte Leistungen zielen, haben einige Bundesländer Leistungszulagen zugunsten der Leistungsstufen wieder abgeschafft.

7.2.2 Leistungsanreize für Lehrkräfte

Im Unterschied zum Hochschulbereich werden im Schulbereich häufig Bedenken gegen Leistungsanreize artikuliert. Die Wirksamkeit solcher Anreize wird mit Hinweis auf Studien in der Privatwirtschaft oder Studien zu Systemen leistungsbezogener Bezahlung von Lehrkräften in den angelsächsischen Ländern bezweifelt (s. den Überblick bei Winkler 2013). Eine neue Metaanalyse von 37 (hauptsächlich US-amerikanischen) Studien, die Leistungsanreize in Schulen untersuchen, zeigt durchaus positive Effekte von leistungsbezogenen Entgeltsystemen für Lehrkräfte auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (Pham et al. 2021 S. 545). Allerdings ist die Stärke der Effekte abhängig von der Ausgestaltung der Anreizsysteme. Dabei zeigt die Kombination von leistungsbezogenen Bezahlelementen mit Angeboten zur professionellen Weiterentwicklung

[94] § 42a BBesG.

HH[1]	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST[2]	SH	TH
	●		●	●	●		●		●	
	●		●	●	●				●	
				●[5]			●[6]		●[7]	

Abb. 7.5 (Fortsetzung)

die höchsten Effekte (Pham et al. 2021 S. 545; Heneman III et al. 2006). Ein weiterer Faktor für erfolgreiche Anreizsysteme scheint die Vergabe von Anreizen aufgrund einer Beurteilung von Lehrkräften durch Schulleitungen zu liegen (Podgursky und Springer 2007). Eine Studie von Dee und Wyckoff (2015) zeigt, dass finanzielle Anreize sogar eine weitere Steigerung der Leistung von High-Perfomance-Lehrkräften erklären können.

Von den 2019 für den OECD Bericht „Bildung auf einen Blick“ erfassten 48 Ländern oder subnationalen Einheiten sehen 19 eine zusätzliche Entgeltkomponente für besondere Leistungen beim Unterrichten vor (OECD 2020 S. 498)[95]. Entscheidend für die schulische Personalentwicklung ist allerdings nicht nur, dass Leistungsanreize im Schulsystem implementiert sind, sondern auch, dass die Schulleitung über die Vergabe der Zulagen entscheiden kann. Nur fünf der 19 Länder, die leistungsbezogene Zulagen vorsehen, legen die Entscheidung über die Gewährung dieser Zulagen in die Hände der Schulleitung.

Extrazahlungen für die Übernahme von Aufgaben im Schulmanagement und der Schulentwicklung gewähren 21 Staaten, in acht davon entscheidet die Schulleitung über die Gewährung der zusätzlichen Entgeltkomponenten für diese Aufgaben. Häufig werden auch Beratungstätigkeiten oder außerunterrichtliche Aktivitäten extra vergütet (OECD 2020, Web Table D 3.17[96]).

---

[95] Allerdings ist auch im Bericht „Bildung auf einen Blick“ der OECD die Definition von Leistungsanreizen unscharf: „Zusätzliche Vergütungen, entweder in Form von gelegentlichen zusätzlichen oder jährlichen Zahlungen oder durch eine Erhöhung des Grundgehalts, werden … für herausragende Leistungen von Lehrkräften im Sekundarbereich I gewährt. Zusätzliche Zahlungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein, z. B. das Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelschulen und das Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten.“

[96] https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b14b2c92-en/index.html?itemId=/content/component/b14b2c92-en#annex-d1e30356. WEB Table D3.17. Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers in public institutions, by level of education (2019). Abruf am: 28.07.2021.

Welche Zulagen in Deutschland für Lehrkräfte vorgesehen sind, ist in den einzelnen Ländern in eigenen Verordnungen geregelt. Zulagen werden häufig gewährt für die Übernahme von Aufgaben außerhalb der Schule (z. B. in der Lehrkräftebildung), für die kommissarische Übernahme der Schulleitungstätigkeit oder als einmalige Zulage aufgrund einer besonderen Mehrbelastung (z. B. aktuell eine Corona-Zulage, die für Schulleitungen oder Lehrkräfte bezahlt wird). Eine besondere Rolle spielen seit einigen Jahren Zulagen für Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen, die in einigen Ländern (noch) nicht der Besoldungsgruppe A13 zugeordnet sind, obwohl mit der Einführung der neuen Studienstruktur die Studiendauer zwischen den Lehrämtern angeglichen wurde und somit ein Grund für die niedrigere Einstufung entfällt. Diese Lehrkräfte erhalten teilweise Zulagen, um die Differenz zur A13-Besoldung zu reduzieren. Weitere Zulagen wurden z. B. in Berlin oder Nordrhein-Westfalen für Schulen in sozialen Brennpunkten oder in den ostdeutschen Bundesländern für Schulen in ländlichen Gebieten eingeführt.

Einen Sonderfall stellt Thüringen dar. Mit der Änderung des Thüringer Besoldungsgesetzes im Jahr 2018 wurden wie auch in anderen Ländern die sogenannten funktionslosen Beförderungen abgeschafft. Allerdings wurden keine neuen Funktionsstellen und damit Beförderungsmöglichkeiten geschaffen. Es existieren nur die Ämter der Schulleiterinnen und Schulleiter und deren Stellvertreter sowie ggf. der zweiten Stellvertretenden. Für diese Positionen werden spezifische Aufgaben definiert. Erst durch eine Änderung im Besoldungsgesetz, die im Januar 2021 in Kraft trat, wurden Zulagen für Lehrerinnen und Lehrer, die besondere Aufgaben an den Schulen wahrnehmen, eingeführt.[97] Diese Zulagen sind allerdings nicht ruhegehaltsfähig (s. Infobox Sonderfall Thüringen).

Infobox Sonderfall Thüringen[98]

Zulage für besondere Funktionen.

In Thüringen sind unterhalb der stellvertretenden Schulleitung keine Funktionsstellen vorgesehen. Im Januar 2021 wurde durch eine Änderung im Besoldungsgesetz die Gewährung von Zulagen für die Übernahme besonderer Aufgaben ermöglicht.

11. Zulagen für die Übernahme besonderer Aufgaben an Schulen

(1) *Für die Übernahme einer der folgenden Aufgaben an der Schule kann Beamten eine Stellenzulage nach Anlage 8 gewährt werden*
   a) *Verantwortlicher für die Ausbildung,*
   b) *Koordinator für außerunterrichtliche Angelegenheiten,*

[97] § 40 ThürBesG.

[98] Anlage 1, Besoldungsordnungen A und B ThürBesG.

c) *Beratungslehrer,*
d) *Koordinator für die Sekundarstufe I,*
e) *Koordinator für die Schuleingangsphase und den Übertritt in die Sekundarstufe I (an Grundschulen mit bis zu 180 Schülern und an Gemeinschaftsschulen mit einer Primarstufe mit bis zu 360 Schülern),*
f) *Koordinator für den gemeinsamen Unterricht,*
g) *Multiplikator für den digitalen Unterricht,*
h) *Leiter einer Abteilung, die an einer berufsbildenden Schule bis zu 240 Schüler umfasst*

(2) *Die Zulage wird nur gewährt, wenn nicht eine Zulage nach einer anderen Ziffer der Besoldungsordnung A gewährt wird. Erfüllt ein Beamter mehrere der in Absatz 1 genannten Aufgaben, wird die Zulage nur einmal gewährt. Soweit der Beamte für eine in Absatz 1 genannte Aufgabe Abminderungsstunden erhält, ist die Gewährung der Zulage ausgeschlossen.*

(3) *Stellenzulagen nach Absatz 1 dürfen an einer Schule mit*
a) *bis zu 180 Schülern höchstens 2,*
b) *mehr als 180 bis zu 240 Schülern höchstens 3,*
c) *mehr als 240 bis zu 360 Schülern höchstens 4,*
d) *mehr als 360 bis zu 420 Schülern höchstens 5,*
e) *mehr als 420 bis zu 540 Schülern höchstens 6,*
f) *mehr als 540 Schülern höchstens 7Lehrern gewährt werden*

Im Unterschied zu den beschriebenen Zulagen sind Leistungsprämien für Lehrkräfte in Deutschland umstritten (vgl. z. B. die Stellungnahme der GEW-Bayern 2016[99]). Zwar wollten nach einer Meldung des Spiegels vom 4. Mai 2001 zum damaligen Zeitpunkt neben Bayern auch Rheinland-Pfalz, Hessen und Baden-Württemberg die Möglichkeit der neuen Besoldungsordnungen im öffentlichen Dienst nutzen und Leistungsprämien für Lehrkräfte einführen; diese Absicht führte allerdings nicht zu einer nachhaltigen Verankerung von leistungsbezogenen Elementen der Vergütung im Schulbereich. Zwei Einwände, die gegen die probeweise Einführung von Leistungsstufen für Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg formuliert wurden, werden auch häufig in der Diskussion um Leistungsprämien vorgetragen: Zum einen habe die „Umsetzung der Leistungsstufenverordnung … an den Schulen des Landes zu einer großen Unruhe geführt“ und zum anderen sollten die Mittel besser für die Sicherung der Unterrichtsversorgung eingesetzt werden.[100]

[99] URL: https://www.gew-bayern.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/by/dokumente/Schule/Ratgeber_Schule_2016/Leistungsstufen_Leistungspraemien.pdf.

[100] Bw Drucksache 12/5787. Landtag von Baden-Württemberg 12. Wahlperiode. Anfrage des Abg. Norbert Zeller SPD und Antwort des Finanzministeriums: Leistungsstufen und Leistungsprämien vom 04.12.2000.

Von den elf Ländern, die in ihren Besoldungsgesetzen bzw. Verordnungen leistungsbezogene Entgeltkomponenten im öffentlichen Dienst vorsehen (s. Abb. 7.5 Regelungen zu leistungsbezogenen Entgeltkomponenten im Besoldungsrecht der Länder), haben im Schulbereich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur Bayern und Sachsen Leistungsprämien für Lehrkräfte eingeführt. In beiden Ländern liegt die Entscheidung über die Gewährung einer Leistungsprämie bei der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter (s. die entsprechenden Infoboxen weiter unten).

Bei der Einführung leistungsbezogener Anreize müssen drei Fragen beantwortet werden (Winkler 2013 S. 43): Wie wird Leistung operationalisiert? Wie wird Leistung gemessen? Welche Anreize werden in welchem Umfang für eine Leistung gewährt? Außerdem ist für die Frage der schulischen Personalentwicklung von Belang, wer über die Gewährung von Leistungsanreizen entscheidet.

Während in den angelsächsischen Ländern der Messung der Leistungen von Lehrkräften und ihrer Verknüpfung mit sogenannten „Knowledge- and Skill-Based Pay Schedules" (Heneman et al. 2006) eine lange Tradition haben (Bartlett 2000), wird in den deutschen Ländern die Operationalisierung von Leistung im Zusammenhang mit der Gewährung von Leistungszulagen und -prämien, wie oben beschrieben, in die Hand der Dienstvorgesetzen gelegt.

Zentrales Merkmal der sogenannten *Merit Pay* Systeme ist, dass in „standards-based teacher evaluation systems, teachers' performance is evaluated against a set of standards that define a competency model of effective teaching. Such systems replace the traditional teacher evaluation system and seek to provide a more thorough description and accurate assessment of teacher performance" (Heneman III et al. 2006 S. 1). In den USA und England existieren verschiedene Rahmenkonzepte oder Standards, wie z. B. der weit verbreitete „Framework for Teaching" (Danielson 1996) oder die Standards des National Board for Professional Teaching Standards (https://www.nbpts.org/). Grundlage ist jeweils ein Modell, das verschiedene Leistungsdimensionen unterscheidet. Im *Framework for Teaching* sind das z. B.: *planning and preparation, the classroom environment (classroom management), instruction, and professional responsibilities.* Für jede Dimension werden konkrete Leistungsindikatoren operationalisiert. Eine Einschätzung jedes Indikators erfolgt bezogen auf vier Leistungsstufen. Die Leistungsmessung ist die Grundlage für die Gewährung von Leistungsprämien. Sie dient aber auch dem Feedback an die Lehrkraft sowie der Identifikation von Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf. Eine Erfolgsbedingung für die Implementation eines Systems leistungsbezogener Bezahlung ist einer Studie von Heneman III et al. (2006) zufolge, dass ein Alignment mit den anderen Bereichen des Personalmanagements stattfindet. Für die Akzeptanz der Lehrkräfte ist neben der theoretischen Begründung der Qualitätsindikatoren die Validität der Beurteilung entscheidend. Die Validität (und dadurch vermittelt die Wirkung von leistungsbezogenen Entgeltkomponenten auf Schülerleistungen) wiederum kann durch ein Training der Beurteilenden und die Gestaltung des Beurteilungsprozesses erheblich gesteigert werden (Heneman III et al. 2006).

Im Unterschied zu den angelsächsischen Ländern werden die Fragen nach der Operationalisierung und Messung der Leistungen von Lehrkräften in den beiden deutschen Ländern, die Leistungsprämien für Lehrkräfte eingeführt haben (Bayern und Sachsen), nur sehr vage beantwortet. Entsprechend der oben dargestellten Regelungen des Besoldungsrechts der Länder, die die Grundlage für die Gewährung von leistungsbezogenen Entgeltkomponenten im Schulsystem darstellen, haben die Entscheidungsberechtigten in Deutschland einen großen Spielraum bei der Operationalisierung der Leistung. Nicht nur die Entscheidung über die Gewährung einer Leistung, sondern auch die Definition von Merkmalen der Leistung sowie ihre Überprüfung erfolgt, abgesehen von der personalvertretungsrechtlichen Mitbestimmung, in der Verantwortung der Dienstvorgesetzten. Modelle zur Definition von Leistungsdimensionen oder gar operationalisierte Leistungsindikatoren existieren über die dienstliche Beurteilung hinausgehend nicht. Dies gilt auch für die Gewährung von Leistungsanreizen in Schulen in Bayern und Sachsen (vgl. die nachfolgenden Infoboxen Bayern und Sachsen). Studien über die Effekte dieser von den angelsächsischen Konzepten deutlich abweichenden Konzeption der Leistungsprämie existieren bis dato nicht.

Infobox Leistungsprämie für Lehrkräfte in Bayern

In Bayern ist die Honorierung herausragender Leistungen im öffentlichen Dienst seit 1998 möglich. Bis 2011 wurde die Honorierung herausragender Leistungen in einer Verordnungsermächtigung geregelt. Mit Inkrafttreten des Gesetzes zum neuen Dienstrecht erfolgt die Vergabe von Leistungsprämien in Schulen auf der der Grundlage der Art.67 f. BayBesG. Die Befugnis zur Vergabe und zum Widerruf von Leistungsprämien und -zulagen haben die unmittelbaren Dienstvorgesetzten, also die Schulleiter bzw. im Volksschulbereich die Schulämter – Art. 68 Abs. 2 Satz 1 BayBesG.

Eine Regelung zum Verfahren der Leistungsbestimmung erfolgt nicht.

Die Höhe der Leistungsprämie wird wie folgt begrenzt: eine Leistungsprämie „wird maximal in Höhe des Anfangsgrundgehalts einer Besoldungsgruppe der Besoldungsordnung A oder des Grundgehalts einer Besoldungsgruppe der Besoldungsordnung B gewährt, der der Beamte oder die Beamtin zum Zeitpunkt der Festsetzung der Leistungsprämie angehört. … Sie soll in engem zeitlichen Zusammenhang mit der Leistung gewährt werden. … Sie kann als Einmalbetrag oder in maximal zwölf monatlichen Teilbeträgen ausgezahlt werden. … Eine Kürzung entsprechend der Arbeitszeit gemäß Art. 6 findet nicht statt.“[101]

Die Personalvertretungen sind „vor der Vergabe über die Empfänger der Leistungszulagen einschließlich Höhe und Dauer der konkret zu gewährenden Zulagen zu informieren. Zu diesem Zweck ist der Personalvertretung eine Liste

[101] Art. 67 Abs. 2 bayBesG.

zur Einsicht vorzulegen; diese Liste darf aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes nur innerhalb der Dienststelle eingesehen werden. … Die Dienststelle ist jedoch nicht verpflichtet, dem Personalrat die Erwägungen darzulegen, die den jeweils getroffenen Entscheidungen zugrunde liegen. Der Grundsatz der vertrauensvollen Zusammenarbeit gebietet es, dass der Personalrat vor der Vergabe Gelegenheit hat, seine Überlegungen vorzutragen.“[102]

Am 8.10.2020 hat der Bayerische Verwaltungsgerichtshof im Fall einer Klage eines bayerischen Personalrats allerdings entschieden, dass Dienstvereinbarungen über Kriterien zur Vergabe von Leistungsprämien auch für Beamte, d. h. auf der Ebene des Schulamts zwischen Schulamt und Personalrat geschlossen werden können.

(https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Bilder/BLLV/Verbandsmedien/Bayerische_Schule/bs_21_3/Internet_Bay_Schule_03.pdf).

Infobox Prämienbudget für Schulleitungen in Sachsen[103]

Sachsen hat die Vergabe von Leistungsprämien für Lehrkräfte durch ein der Schule zugewiesenes Prämienbudget gestärkt. In dem 2018 verabschiedeten Handlungsprogramm zur nachhaltigen Sicherung der Bildungsqualität in Sachsen, wird die Einführung von Leistungsprämien beschrieben: „Jede Schule erhält ab 1. Januar 2019 ein frei aufteilbares Prämienbudget zur Ausgabe individueller und kollektiver Leistungsprämien. Über die Vergabe entscheidet der Schulleiter in Abstimmung mit dem örtlichen Personalrat. Das Prämienbudget wird auf die öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen entsprechend der Anzahl der Lehrkräfte an jeder Schule aufgeteilt. Die Zuweisung des zusätzlichen Prämienbudgets erfolgt bis zum 31. Dezember 2023.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] 2018 S. 9).

Grundlage für die Vergabe von Leistungsprämien ist die Leistungsprämienverordnung – LPVO. Gewährt werden kann eine Leistungsprämie dann, „wenn der Beamte, insbesondere im Hinblick auf Arbeitsqualität oder Arbeitsquantität oder den wirtschaftlichen Erfolg, eine herausragende besondere Leistung erbringt oder erbracht hat. Die Voraussetzungen des Satzes 1 sind auch erfüllt, wenn der Beamte zusätzlich zu den Aufgaben seines Dienstpostens die Aufgaben eines anderen Dienstpostens übernimmt und beide trotz der dadurch bedingten außergewöhnlichen Belastung sachgerecht erledigt. Die Abwesenheitsvertretung muß langfristig sein und mindestens drei Monate angedauert haben.“ § 2 Abs. 1 sächs LPVO.

[102] Bay Drucksache 16/6904.

[103] § 2 Abs. 1 Sächs LPVO.

„Die Leistungsprämie wird in einem Einmalbetrag bis zur Höhe des Anfangsgrundgehalts der Besoldungsgruppe, der der Beamte während der Erbringung der herausragenden besonderen Leistung ausschließlich oder überwiegend angehört hat, gewährt; die Höhe ist entsprechend dem Grad der besonderen Leistung zu bemessen. Eine Neubewilligung ist erst nach Ablauf eines Jahres zulässig.“

In Bayern sind neben Leistungsprämien auch Leistungsstufen für Lehrkräfte prinzipiell vorgesehen. So ist in der Verordnung zur dienstlichen Beurteilung als Beurteilungsanlass die „Feststellung, ob dauerhaft herausragende Leistungen vorliegen“ formuliert.[104] In der Praxis scheint die Gewährung von Leistungsstufen für Lehrkräfte jedoch die absolute Ausnahme zu sein.[105]

7.2.3 Anrechnungsstunden für die Übernahmen von Aufgaben der Schulentwicklung

Schulen erhalten für jedes Schuljahr eine Zuweisung von Unterrichtsstunden bzw. Lehrkraftstellen. Der größte Teil der Stundenzuweisung erfolgt zweckgebunden. Neben der Abdeckung der Stundentafel (Grundversorgung) werden beispielsweise Stunden für Deutsch als Zweitsprache/Sprachförderung, Inklusion sowie Stunden für die Reduktion der Unterrichtsverpflichtung aus Altergründen[106] oder aufgrund besonderer Beeinträchtigungen zugewiesen. Maßgeblich für die Stundenzuweisung ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler oder der Klassen bzw. die Zahl der Lehrkräfte, die einen besonderen Anspruch haben. Weitere Faktoren wie z. B. die Anzahl von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft begründen in manchen Ländern zusätzliche Stundenzuweisungen.

[104] Nr. 6.1 bay Richtlinien dienstliche Beurteilung.

[105] So die bayrische GEW in einem Informationsblatt für Lehrkräfte (https://www.gew-bayern.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/by/dokumente/Schule/Ratgeber_Schule_2016/Leistungsstufen_Leistungspraemien.pdf).

[106] Die Altersermäßigung ist allerdings umstritten. Einzelne Länder verweisen zwar darauf, dass es sich lediglich um eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung handelt, allerdings ist nicht geregelt, in welchen Bereichen Lehrkräfte alternativ eingesetzt werden können. Der Thüringer Rechnungshof hat in seinem Jahresbericht von 2020, die Gewährung von zwei Anrechnungsstunden bei Erreichen des 55. Lebensjahrs sehr kritisch kommentiert und angesichts des hohen Unterrichtausfalls eine Abschaffung der Altersermäßigung gefordert. Dies würde 490 zusätzliche Lehrerstellen schaffen. Das zuständige Ministerium hat daraufhin eines Altersermäßigungsvorbehalt in der Organisation des Schuljahres 2021/2022 formuliert.

Mit Ausnahme des Hamburger Arbeitszeitmodells orientiert sich die Stundenzuweisung in den Ländern im Wesentlichen am sogenannten Deputatsmodell.[107] Auf der Grundlage einer pauschalen Veranschlagung von unterrichtsbezogenen Aufgaben (wie Vor-, Nachbereitung von Unterricht, Korrekturen) und weiteren Aufgaben (wie z. B. Elternarbeit) werden Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte definiert. Durch Anrechnungsstunden für Funktionsstellen, wie Schulleiterin bzw. Schulleiter, stellvertretende Schulleiterin bzw. stellvertretender Schulleiter oder Ermäßigungsstunden bei Vorliegen besonderer Belastungen oder Beeinträchtigungen wird die Unterrichtsverpflichtung reduziert. Kritik an diesem Modell wurde nicht nur hinsichtlich der undifferenzierten Veranschlagung des Zeitaufwands für unterrichtsbezogene Tätigkeiten geübt, die Unterschiede zwischen den Fächern, z. B. beim Korrekturaufwand, nicht berücksichtigt, sondern auch wegen des fehlenden Einbezugs außerunterrichtlicher Aufgaben, insbesondere der vergleichsweise neuen Aufgaben der Schulentwicklung.

Im Unterschied zum traditionellen Deputatsmodell definiert das Hamburger Modell zur Gestaltung der Lehrerarbeitszeit[108] Anteile der Arbeitszeit für a) unterrichtsbezogene Aufgaben (Erteilung von Unterricht; Vorbereitung, Nachbereitung, Korrektur; Beratung/Information von Schüler/innen und Eltern; Fortbildung; …), b) funktionsbezogene Aufgaben (Schulleitung; Mitarbeit in Gremien; Wahrnehmung besonderer fachlicher Aufgaben; Betreuung von Projekten; Verwaltung von Fachräumen, Sammlungen und Einrichtungen; Aufgaben der schulischen Verwaltung und Schulentwicklung; …), c) allgemeine Aufgaben (insbesondere die Teilnahme an allgemeinen Konferenzen, Elternabenden und sonstigen schulischen Veranstaltungen sowie die Fortbildung im Rahmen der schulischen Fortbildungsplanung, die Wahrnehmung von Aufsichten und die Erteilung von Vertretungsstunden). Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden wird so festgelegt, dass die für alle Aufgaben der drei Bereiche aufzuwendenden Zeiten in einer Unterrichtswoche dem achtunddreißigsten Teil (bezogen auf 38 Unterrichtswochen) der jährlichen Arbeitszeit entsprechen. Das Modell ermöglicht neben der Berücksichtigung außerunterrichtlicher Arbeitstätigkeiten der Lehrkräfte auch die Einbeziehung unterschiedlicher Arbeitsbelastungen in unterschiedlichen Fächern und die Anerkennung der ungleichen Verteilung der Belastungen über das Schuljahr hinweg. Den Aufgaben werden pauschalierende Zeitansätze zugrunde gelegt. Über die Verwendung des zugewiesenen Zeitkontingents für funktionsbezogene Aufgaben entscheidet die Schule bzw. die Schulleiterin oder der Schulleiter entsprechend den pädagogischen Schwerpunktsetzungen und organisatorischen Gegebenheiten.

---

[107] Eine Reihe von Ländern wie Bremen (§ 9 des Lehrerarbeitszeitaufteilungsgesetz – BremLAAufG) haben zwar die Möglichkeit der Einführung neuer Arbeitszeitmodelle vorgesehen, bislang ist aber lediglich Hamburg den Weg einer Festlegung pauschalierender Zeitansätze für unterschiedliche unterrichtliche und außerunterrichtliche Aufgaben gegangen.

[108] Hmb LehrArbzVO.

Obwohl kein weiteres Land ein dem Hamburger Modell entsprechendes Arbeitszeitmodell eingeführt hat, sehen doch alle Länder Anrechnungsstunden vor, über die die Schulen selbst entscheiden können. Diese Stunden sind für die schulische Personalentwicklung dann interessant, wenn sie neben den Funktionsstellen (s. Kap. 5 in diesem Band) Anreize für die Gewinnung von engagierten und kompetenten Lehrkräften für besondere schulische Aufgaben darstellen. Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter über schulbezogene Anrechnungsstunden entscheiden können, können diese als Instrument der individualisierten Personalentwicklung eingesetzt werden und entsprechendes Anreizpotenzial entfalten.

Die Zuweisung dieser Anrechnungsstunden ist in den Ländern unterschiedlich geregelt. Grundsätzlich kann zwischen Deputaten bzw. Pauschalen für Schulleiterinnen und Schulleiter, für die Schulleitung insgesamt und für weitere schulbezogene Aufgaben unterschieden werden.

In Hessen wird ein Leiterdeputat, ein Leitungsdeputat und ein Schuldeputat ausgewiesen.[109] Schulleiterinnen und Schulleiter können Leitungsaufgaben übertragen und Anrechnungsstunden aus dem Leiterdeputat, dem Leitungsdeputat und dem Zuschlag zur Grundversorgung gewähren.[110] Für die Verteilung des Schuldeputats legt die Schulleiterin oder der Schulleiter der Gesamtkonferenz einen Vorschlag vor.

Auch im Saarland sind Anrechnungsstunden für Schulleiter, für die Schulleitung (Vertretung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin und Koordinierungsaufgaben) und Schuldeputate vorgesehen. Für die Schuldeputate werden in der Verordnung allerdings ausschließlich Belastungen (Unterricht in Korrekturfächern oder Abschlussklassen) als Anrechnungsgründe angeführt. Die Übernahme von Aufgaben der Schulentwicklung spielt hier offensichtlich keine Rolle. Die Zuweisung der Anrechnungsstunden für Mitglieder der Schulleitung erfolgt durch die Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Zuweisung der Schuldeputate ist in der Verordnung nicht eindeutig geregelt. Bemerkenswert ist auch, dass Anrechnungsstunden, die vom Schulleiter bzw. der Schulleiterin nicht in Anspruch genommen werden, entfallen.[111] Im Unterschied zur hessischen Regelung (und auch Regelungen in Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig–Holstein) ist eine Übertragung der Anrechnungsstunden für Schulleiterinnen und Schulleiter auf andere Lehrkräfte nicht möglich.

Auch die Verordnung in Schleswig–Holstein sieht ein Budget für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie ein Budget für stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter vor. Ein weiteres Zeitbudget wird für weitere Leitungsfunktionen der allgemeinbildenden Schulen zugewiesen. Außerdem erhalten Schulen ein Zeitbudget für pädagogische Arbeit und für Schulentwicklung: „Über die Verteilung des Budgets für Leitungs- und Koordinierungsaufgaben … entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter nach Anhörung der

[109] §§ 4–6 hess PflStVO.

[110] § 3 Abs. 4 hess PflStVO.

[111] § 4 Abs. 3 saarl PflichtstundenVO.

Lehrerkonferenz. … Über die Verwendung des Budgets für pädagogische Arbeit und Schulentwicklung … entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage der von der Lehrerkonferenz gebilligten Grundsätze. Die Vergabe von Stunden aus dem Budget erfolgt für einen Zeitraum von höchstens zwei Schuljahren.“[112]

In Niedersachsen weist die Verordnung Anrechnungsstunden für Schulleiterinnen und Schulleiter aus. Neben Stunden für Schulleiterinnen und Schulleiter sind Stunden für die Schulleitung und Funktionen im Rahmen der Eigenverantwortlichkeit der Schule vorgesehen: „Die sich für ein Mitglied einer kollegialen Schulleitung … ergebenden Anrechnungsstunden können entsprechend dem Umfang der Wahrnehmung der Aufgaben mit dessen Zustimmung anderen Mitgliedern der kollegialen Schulleitung übertragen werden“.[113] Außerdem können Anrechnungsstunden für besondere Belastungen gewährt werden.

Auch in Bayern ist Anrechnungszeit für Schulleiterinnen und Schulleiter vorgesehen, die auch auf andere Mitglieder der Schulleitung übertragen werden kann, sofern eine solche eingerichtet ist.[114] Neben der Anrechnungszeit für die Schulleitung werden Anrechnungsstunden für schulgebundene Funktionen und besondere Aufgaben gewährt, die Schulleiterinnen und Schulleiter für besondere Aufgaben fachlicher, pädagogischer und schulorganisatorischer Art an Lehrkräfte vergeben.[115] Die Vergabe von Anrechnungsstunden im Rahmen des Gesamtkontingents liegt im pflichtgemäßen Ermessen der Schulleiterin oder des Schulleiters. Für den Fall der Einrichtung einer erweiterten Schulleitung ist auch ein Budget für die Schulleitung vorgesehen.

Im Unterschied zu den vorausgehend beschriebenen Regelungen, die zwischen Leiter-, Leitungs- und Schulpauschale differenzieren, ist in Bremen, was die nicht-zweckgebundenen Anrechnungsstunden betrifft, ausschließlich Leitungszeit vorgesehen. Im Rahmen dieser Leitungszeit werden Mindeststunden für Schulleiterinnen und Schulleiter, stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter sowie andere Funktionsstellen innerhalb und außerhalb der Schulleitung definiert.[116] Die Schulleiterin oder der Schulleiter verteilt die der Schule zugewiesene Leitungszeit auf die Funktionsstelleninhaberinnen und die Funktionsstelleninhaber der Schule. Die darüber hinaus gehende Leitungszeit kann an Lehrkräfte verteilt werden, die besondere Aufgaben ohne eine bestimmte Funktion wahrnehmen[117] (s. Infobox Zuweisung und Verteilung von Leitungszeit in Bremen).

[112] Leitungszeiterlass. Erlass des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 31. August 2010, geändert durch Erlass des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 21. Juni 2020, § 9.

[113] § 13 nds ArbZVO-Schule.

[114] In Bayern existieren getrennte Verordnungen für Gymnasien, Realschulen, Grund- und Mittelschulen.

[115] Nr. 2.2 bay Bkm. Anrechnungsstunden Lehrkräfte.

[116] Brem VO Anrechnungsstunden Leitung.

[117] § 4 brem VO Anrechnungsstunden Leitung.

In Mecklenburg-Vorpommern sind Anrechnungsstunden für Leitungs- und Koordinierungsaufgaben vorgesehen, sowie ein Schulpool für weitere Verwaltungsaufgaben und besondere pädagogische Aufgaben. Schulen können in Mecklenburg-Vorpommern außerdem auf Antrag, nach Genehmigung durch die zuständige Schulbehörde, für ein Schuljahr bis zu drei Prozent der Lehrerwochenstunden des verbindlichen Grundbudgets für Leitungsaufgaben sowie zeitlich befristete Verwaltungsaufgaben, Aufgaben der Schulorganisation und pädagogische Aufgaben einsetzen. Die Absicherung des Regelunterrichts muss nachgewiesen werden.[118]

Rheinland-Pfalz sieht neben einer Pauschale für Leitungsaufgaben (Schulleiterin oder Schulleiter, Vertreterinnen oder Vertreter, didaktische Koordinatorin oder didaktischer Koordinator) ein weiteres Kontingent von Anrechnungsstunden für besondere unterrichtliche Belastungen und Sonderaufgaben vor. „Die Gesamtkonferenz beschließt über die Grundsätze für die Verteilung der Anrechnungspauschale. Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet über die Verteilung der Anrechnungsstunden im Einzelnen. Die Verteilung ist schriftlich festzuhalten. Die Gesamtkonferenz ist über die Verteilung zu unterrichten“.[119] Über die Anrechnungsstunden für die Leitungsaufgaben entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit den anderen Mitgliedern der Schulleitung.[120]

Auch in Baden-Württemberg ist ein Anrechnungskontingent für Leitungsaufgaben sowie ein Stundenpool vorgesehen. „Anrechnungen dienen dem Ausgleich unterschiedlicher zeitlicher Belastungen einzelner Lehrkräfte“.[121] Anrechnungsstunden für Aufgaben der Schulentwicklung sind nicht explizit genannt. Die Verteilung der Anrechnungen steht im pflichtgemäßen Ermessen der Schulleiterin oder des Schulleiters. Sie bzw. er informiert die Gesamtlehrerkonferenz über die Verteilung der Anrechnungen.

Nordrhein-Westfalen sieht für die Aufgaben der Schulleitung Leitungszeit vor. Neben der Leitungszeit werden den Schulen in Nordrhein-Westfalen Anrechnungsstunden für die ständige Wahrnehmung besonderer schulischer Aufgaben und zum Ausgleich besonderer unterrichtlicher Belastungen, für die Mitgliedschaft im Lehrerrat und für die Tätigkeit als Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen zugewiesen, über die sie verfügen können. Die Lehrerkonferenz entscheidet über die Grundsätze für die Verteilung der Anrechnungsstunden. Die Verteilung der Anrechnungsstunden im Einzelnen obliegt den Schulleiterinnen und Schulleitern.[122]

Ein Schulleitungskontingent wurde auch in Sachsen-Anhalt eingeführt.[123] Aus dem Kontingent werden Anrechnungsstunden für Schulleiterinnen und Schulleiter,

---

[118] § 1 Abs. 6 mv UntVersVO M-V.

[119] Anlage 1: Nr. 1.2.3 rp LehrArbZVO.

[120] Anlage 1: Nr. 1.1 rp LehrArbZVO.

[121] IV bw VwV Anrechnungsstunden und Freistellungen.

[122] Nrw VO zu § 93 Abs. 2 SchulG mit AVO-RL.

[123] St ArbZVO-Lehr.

die ständige Vertretung, zweite Konrektorinnen und Konrektoren, die schulfachlichen Koordinatorinnen und Koordinatoren, die didaktischen Leiterinnen und Leiter sowie die pädagogischen Koordinatorinnen und Koordinatoren generiert. Über die Verteilung entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter. Neben dem Schulleitungskontingent erhält die Schule Anrechnungsstunden für besondere Belastungen. Dies sind insbesondere Verwaltungsaufgaben, besondere unterrichtliche oder schulformspezifische Belastungen.

Berlin gewährt den Schulen schulbezogene Anrechnungsstunden für Schulorganisation sowie für die Wahrnehmung besonderer unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben, über deren Verwendung in den Schulen frei entschieden werden kann. Neben einem sogenannten Entlastungskontingent sind Anrechnungsstunden für die Schulleitung und andere Funktionsstellen vorgesehen.[124] Die Schule entscheidet über die Verteilung der Stunden. Genauere Angaben zum Entscheidungsprozedere finden sich in der Verordnung nicht.

Auch in Brandenburg werden den Schulen Stunden für die Wahrnehmung besonderer Aufgaben an der Schule und zum Ausgleich besonderer unterrichtlicher Belastungen sowie Anrechnungsstunden für die Schulleitung zugewiesen. Die Anrechnungsstunden aus dem Schulleitungskontingent werden von den Schulleiterinnen und Schulleitern auf die Mitglieder der Schulleitung entsprechend der Aufgabenverteilung aufgeteilt. Die Anrechnungsstunden für die Wahrnehmung besonderer Aufgaben an der Schule und zum Ausgleich besonderer unterrichtlicher Belastungen werden im Rahmen der von der Konferenz der Lehrkräfte beschlossenen Grundsätze durch Entscheidung der Schulleiterinnen und Schulleiter gewährt, „soweit sie für die Arbeit der Schule und ihre Weiterentwicklung notwendig sind".[125]

In Sachsen werden der Schule, neben personenbezogenen zweckgebundenen Anrechnungsstunden, schulbezogene Anrechnungsstunden zugewiesen, aus denen Anrechnungsstunden für Schulleiterinnen und Schulleiter, stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter, Fachleiterinnen und Fachleiter, Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer, Oberstufenberaterinnen und Oberstufenberater sowie für sonstige Leitungsaufgaben und Leitungsfunktionen, für Maßnahmen der Schulentwicklung und für die Wahrnehmung besonderer unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben generiert werden müssen.[126] Die Schulleiter und Schulleiterinnen entscheiden über die Inanspruchnahme und Verteilung der schulbezogenen Anrechnungsstunden. Die Gesamtlehrerkonferenz ist vor der Verteilung vom Schulleiter anzuhören.

In Thüringen existiert keine eigene Leitungspauschale, sondern nur eine allgemeine Schulpauschale, aus der auch die Abminderungsstunden für die Schulleitung zu generieren sind.[127] Die Verteilung der Stunden obliegt der Schule. Es ist eine Mindestanrechnung von

---

[124] Bln Zumessungsrichtlinie 2019/20.

[125] Nr. 2 und 3 bbg VV Anrechnungsstunden.

[126] SächsLKAZVO.

[127] Th VVOrgS 2021.

11 Abminderungsstunden für Schulleiterinnen und Schulleiter und stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleiter vorgesehen.

Die Gewährung von Anrechnungsstunden in der Verantwortung der Schule bzw. der Schulleiterinnen und Schulleiter ist in den Ländern sehr unterschiedlich, teilweise unübersichtlich geregelt (vgl. Abb. 7.6 Anrechnungsstunden für Schulleiterinnen, Schulleiter, Schulleitungen und Schulen). Im Folgenden sind drei Beispiele für unterschiedliche Regelungen genauer dargestellt, um die Varianz zu verdeutlichen. In Hessen (s. Infobox Schulleiterdeputat, Schulleitungsdeputat, Schuldeputat und Zuschlag zur Unterrichtsversorgung in Hessen) werden Deputate für Schulleiterinnen und Schulleiter, stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter sowie weitere Mitglieder der Schulleitung gesonderte Deputate festgelegt. Außerdem erhält die Schule einen Zuschlag zur Unterrichtsversorgung, über den sie frei verfügen kann. In Bremen (s. Infobox Zuweisung und Verteilung von Leitungszeit in Bremen) wird der Schule Leitungszeit zugewiesen. Für die Funktionsstellen sind Mindestdeputate definiert. Bei der Verteilung der verbleibenden Leitungszeit können auch Lehrkräfte berücksichtig werden, die besondere Aufgaben in der Schule wahrnehmen, ohne eine Funktion innezuhaben. In Thüringen (s. Infobox Schulpauschale statt Leitungspauschale in Thüringen) wird eine allgemeine Schulpauschale zugwiesen, über deren Verwendung die Schule entscheidet. Es ist lediglich ein Minimum an Anrechnungsstunden für die gesamte Schulleitung festgelegt.

Infobox Schulleiterdeputat, Schulleitungsdeputat, Schuldeputat und Zuschlag zur Unterrichtsversorgung in Hessen[128]

In § 3 der hessischen Pflichtstundenverordnung (PflStVO) ist festgelegt, dass den Schulen für die Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters, für die weiteren Aufgaben der Schulleitung und für weitere schulische Aufgaben jeder Schule Stundendeputate zur Anrechnung auf die wöchentliche Pflichtstundenzahl zur Verfügung gestellt.

Leiterdeputat, Leitungsdeputat und Schuldeputat errechnen sich jeweils als Summe aus einem Sockeldeputat und einem Zusatzdeputat. Das Zusatzdeputat wird durch die Multiplikation der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Anrechnungsfaktor auf der Grundlage von Schulform und -größe gebildet.

Für die Verteilung des Schuldeputats legt die Schulleiterin oder der Schulleiter der Gesamtkonferenz einen Vorschlag vor. Kann zwischen der Schulleiterin oder dem Schulleiter und der Gesamtkonferenz keine Einigung über die Verteilung erzielt werden, so entscheidet die Gesamtkonferenz über die Verteilung der Hälfte der Wochenstunden und die Schulleiterinnen und Schulleiter über die Verteilung der anderen Hälfte.

[128] Hess PflStVO.

Anrechnungsstunden für:	BW	BY	BE	BB	HB [1]
Schulleiterin und Schulleiter		●			
Schulleitung	●	○ [8]	● [9]	● [10]	● [11]
Besondere schulische Aufgaben / Schulpauschale	●	●	●	●	

● Kriterium erfüllt ○ Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt

[1] § 9 des Lehrerarbeitszeitaufteilungsgesetz – BremLAAufG ermöglicht den Schulen die Erprobung eines Lehrerarbeitszeitmodells. Hier sind auch Zeiten für Lehrerkooperation, Schulentwicklung und -organisation sowie Fortbildung vorgesehen. Die Schulkonferenz beschließt das Modell auf Vorschlag der Gesamtkonferenz des Kollegiums. Die Behörde muss das Modell genehmigen.

[2] Hamburg hat als einziges Bundesland ein Arbeitszeitmodell eingeführt, das pauschalierende Zeitansätze für unterrichtsbezogene, funktionsbezogene und allgemeine Aufgaben umfasst. Die Zeitansätze für funktionsbezogene Aufgaben enthalten Zeitwerte für Schulleiter, stellvertretende Schulleiter und weitere Funktionen (LehrArbzVO).

[3] Zur Erprobung von Arbeitszeitmodellen kann das Kultusministerium von den Bestimmungen dieser Verordnung zeitlich begrenzte Ausnahmen zulassen (§ 20 Nds. ArbZVO-Schule).

[4] § 93 Abs. 4 SchulG ermöglicht die Erprobung neuer Arbeitszeitmodelle, die nicht auf der Bemessung nach Pflichtstunden beruhen. Grundlage ist die allgemeine Jahresarbeitszeit des öffentlichen Dienstes, die aus der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit der Beamtinnen und Beamten des Landes gemäß Arbeitszeitverordnung herzuleiten ist. Für einen begrenzten Zeitraum kann das für das Schulwesen zuständige Ministerium einer begrenzten Zahl von Schulen die Erprobung eines Jahresarbeitszeitmodells genehmigen, bei dem nicht auf die Pflichtstunden abgestellt wird, sondern alle Lehrertätigkeiten einbezogen werden.
Bei der Erprobung des Arbeitszeitmodells in der schulischen Praxis muss die Erfüllung aller schulischen Aufgaben im Rahmen der Stellenbesetzung sichergestellt sein.

[5] Die am „Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen (PES)" teilnehmenden Schulen erhalten zwischen 1 und 4 Anrechnungsstunden. Die Zahl der Anrechnungsstunden richtet sich nach den Budgeteinheiten, die für die Schule zur Ermittlung des PES-Budgets in dem Schuljahr festgestellt wurden.

[6] „Zur Durchführung von Schulversuchen im Sinne des § 15 Absatz 1 des Sächsischen Schulgesetzes, Erprobung von Arbeitszeitmodellen und Einrichtung freiwilliger Arbeitszeitkonten kann das Staatsministerium für Kultus von den Bestimmungen dieser Rechtsverordnung zeitlich begrenzte Ausnahmen zulassen." (§ 5 Sächsische Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung)

[7] Für Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern und für weitere Schulleitungsaufgaben kann aus dem Zuschlag zur Grundunterrichtsversorgung nach Maßgabe der Abs. 5 und 6 ein zusätzliches Leiter- und Leitungsdeputat generiert werden (§ 3 Abs. 3 Pflichtstundenverordnung)

[8] Bei Einrichtung einer erweiterten Schulleitung, die nach Art. 57a des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) beantragt werden kann.

[9] Nach Absatz VI.2.2.den Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen ab Schuljahr 2019/20 haben Schulleiterinnen und Schulleiter eine Mindestunterrichtsverpflichtung von 6 Stunden

[10] Es sind nur Stunden für die Schulleitung vorgesehen (§ 2 VV-Anrechnungsstunden – VV-AnrStd)

[11] In der Leitungszeit sind auch Anrechnungsstunden für weitere Funktionsstelleninhaber außerhalb der Schulleitung enthalten (§ 3 Verordnung über die Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtung sowie über die Zuweisung und Verteilung von Leitungszeit für Aufgaben in der Schule)

[12] Anrechnungen für besondere Funktionen, Leitungsaufgaben und Aufgaben im Rahmen der Eigenverantwortlichkeit der Schule (§ 12 Nds. ArbZVO-Schule)

[13] Gesondert ausgewiesen für den/die stellvertrende/n Schulleiter/in und weitere Leitungsfunktionen (§ 1 Abs. 2 Leitungszeiterlass)

[14] Im Hamburger Arbeitszeitmodell ist ein Bereich „funktionsbezogene Aufgaben" definiert, der auch Schulleitungsaufgaben umfasst. Über die Verwendung des entsprechenden Zeitkontingents entscheidet die Schule (Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung – LehrArbzVO)

[15] Anrechnungen für besondere Belastungen (§ 14 Nds. ArbZVO-Schule)

[16] Jede Schule erhält eine Anrechnungspauschale für besondere unterrichtliche Belastungen und Sonderaufgaben. Die am „Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen (PES)" teilnehmenden Schulen erhalten außerdem zwischen 1 und 4 Anrechnungsstunden (Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung (1.3.7 Anlage 1 LehrArbZVO).

[17] Hier handelt es sich um Anrechnungsstunden für besondere Belastungen z.B. besondere Verwaltungsaufgaben, besondere unterrichtliche oder schulformspezifische Belastungen (§ 10 ArbZVO-Lehr)

[18] „Zeitbudget für pädagogische Arbeit und Schulentwicklung" (§ 5 Leitungszeiterlass)

[19] Es ist nur eine allgemeine Schulpauschale vorgesehen, aus der auch die Stunden für den/die Schulleiter/in zu generieren sind (3.8 VVOrgS2021)

Abb. 7.6 Anrechnungsstunden für Schulleiterinnen, Schulleiter, Schulleitungen und Schulen

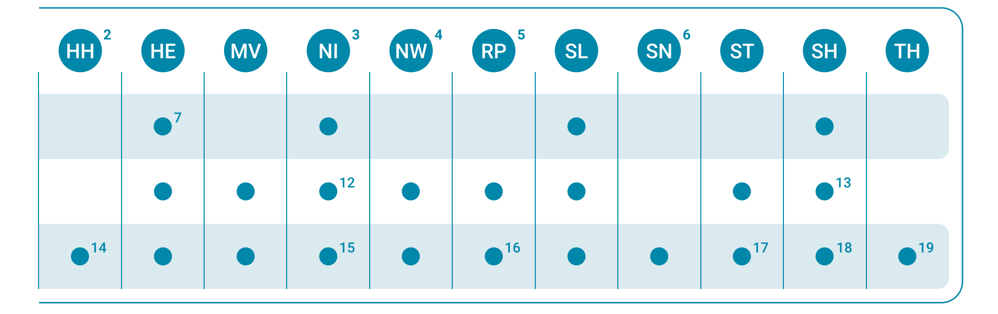


Abb. 7.6 (Fortsetzung)

Die Schule erhält außerdem einen Zuschlag zur Grundunterrichtsversorgung (4 % der Grundunterrichtsversorgung, bei selbstständigen Schulen beträgt der Zuschlag 5 %). Dieser Zuschlag kann als Gestaltungsressource zur Realisierung schulischer Vorhaben von der Schule eigenverantwortlich verwendet werden.

In der Pflichtstundenverordnung ist geregelt, dass aus dem Zuschlag zur Unterrichtsversorgung auch ein zusätzliches Leiter- oder Leitungsdeputat generiert werden kann. Schulleiterinnen und Schulleiter einer selbstständigen Schule können den Zuschlag zur Grundunterrichtsversorgung sogar ganz auf das zusätzliche Leiter- und Leitungsdeputat übertragen. Schulleiterinnen und Schulleiter, die den formalen Status einer selbstständigen Schule nicht haben, können bis zu 20 %, und im Einvernehmen mit der Gesamtkonferenz weitere zehn Prozent des Zuschlags zur Grundunterrichtsversorgung auf das zusätzliche Leiter- und Leitungsdeputat übertragen.[129]

Infobox Zuweisung und Verteilung von Leitungszeit in Bremen[130]

Die Leitungszeit wird den Schulen in der Stadtgemeinde Bremen durch die Senatorin für Kinder und Bildung, in der Stadtgemeinde Bremerhaven durch den Magistrat zugewiesen.

Die Schulleiterin oder der Schulleiter verteilt die der Schule zugewiesene Leitungszeit auf die Funktionsstelleninhaberinnen und die Funktionsstelleninhaber der Schule. Dabei sind jeweils mindestens

---

[129] Von den Personalvertretungen wird diese Möglichkeit der Umschichtung von Stunden zugunsten der Schulleitung durch Schulleiterinnen und Schulleiter sehr kritisch betrachtet (https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/themen/Stellenzuweisung/190527_brA4_unterrichtsversorgung_web.pdf).

[130] § 4 brem VO Anrechnungsstunden Leitung.

a) für die Schulleiterin oder den Schulleiter sechs Unterrichtsstunden,
b) für die stellvertretende Schulleiterin oder den stellvertretenden Schulleiter vier Unterrichtsstunden,
c) für sonstige Funktionsstelleninhaberinnen oder Funktionsstelleninhaber innerhalb der Schulleitung zwei Unterrichtsstunden,
d) für Jahrgangs- oder Fachbereichsleiterinnen oder Jahrgangs- oder Fachbereichsleiterzwei Unterrichtsstunden,
e) für Oberstufenkoordinatorinnen oder Oberstufenkoordinatoren zwei Unterrichtsstunden und
f) für Fachsprecherinnen oder Fachsprecher eine Unterrichtsstunde

je Funktionsstelleninhaberin oder Funktionsstelleninhaber zu vergeben.

Die darüber hinaus gehende Leitungszeit kann in der Schule frei verteilt werden, auch auf Lehrkräfte, die besondere Aufgaben in der Schule wahrnehmen, ohne eine Funktion innezuhaben.

Die Schule kann die Mindestleitungszeiten gemäß Buchstaben c, d und e zugunsten von Leitungszeiten für Lehrkräfte ohne Funktion um jeweils eine Stunde verringern. Eine solche Abweichung muss von der Schulkonferenz beschlossen werden.

Infobox Schulpauschale statt Leitungspauschale in Thüringen[131]

In Thüringen existiert kein gesondertes Schulleitungsbudget. Abminderungsstunden für die Tätigkeit des Schulleiters oder der Schulleiter bzw. seines oder ihrer Stellvertretung müssen aus der allgemeinen Schulpauschale generiert werden. Für Schulleiterinnen und Schulleiter und ihre Stellvertretung sind hier mindestens 11 h, in der Regel die Hälfte der Pauschale vorgesehen.[132]

Als Mindestwert steht einer Schule eine Schulpauschale von 13 Lehrerwochenstunden (LWS) zu.

Die Schule entscheidet in eigener Zuständigkeit, welche der folgenden Aufgaben in welchem.

Maß vergeben werden. Die Schulpauschale kann auf folgende Aufgaben verteilt werden:

[131] Th VVOrgS (2021)

[132] In seinem Jahresbericht kommt der Thüringische Rechnungshof auf der Grundlage einer Befragung von Schulleitungen zur Einschätzung, dass diese Bemessung nicht ausreicht.

a) LWS für den Schulleiter
b) LWS für den stellv. Schulleiter, Oberstufenleiter an allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Abteilungsleiter an berufsbildenden Schulen
c) LWS für Beratungslehrer und berufliche Orientierung
d) eine LWS für den Gesundheitsbeauftragten
e) LWS für Klassenlehrer bzw. Klassenleitungsteam
f) LWS für Arbeitsgemeinschaften (inkl. Chor/Orchester)
g) weitere außerunterrichtliche Aufgaben an Schule

Die Schulen entscheiden in eigener Zuständigkeit, für welche Aufgaben die vom Schulamt zugewiesenen LWS für die Zwecke dieser Pauschale genutzt werden.

Für Schulleitungsaufgaben können in der Regel die Hälfte der LWS, jedoch mindestens elf LWS der Schulpauschale verwendet werden. Dabei ist zu beachten, dass der Schulleiter die Lehrerkonferenz an der Festlegung allgemeiner Kriterien für die Zumessung der Stunden aus der Pauschale beteiligen muss.

Ein Beratungslehrer erhält mindestens zwei im Maximum fünf LWS.

Der Gesundheitsbeauftragte erhält eine LWS zur Unterstützung der Schulleitung (Gesundheitsmanagement als Führungsaufgabe).

Für die Buchstaben f und g wurde nach einer Prüfung der Altersabminderung für Lehrkräfte durch den Rechnungshof, der in seinem im Jahresbericht 2020 nicht nur eine im Vergleich zu anderen Ländern sehr großzügige Regelung, sondern auch eine fehlende Spezifizierung alternativer Einsatzmöglichkeiten der Lehrkräfte mit Altersabminderung moniert, ein Altersabminderungsvorbehalt eingeführt. Demnach soll die Schulleitung die Aufgaben f und g zunächst an die Beschäftigten herantragen, die Altersabminderungen erhalten, bevor für diese Aufgaben LWS aus der Schulpauschale vergeben werden.

Die Regelungen der Länder unterscheiden sich zunächst dahin gehend, ob zwischen schulleiterbezogenen, schulleitungsbezogenen und schulbezogenen Anrechnungsstunden differenziert wird. Während Hessen, Niedersachsen, das Saarland, Schleswig–Holstein und Bayern[133] Anrechnungsstunden für alle drei Gruppen separat ausweisen, unterscheiden Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt nur zwischen schulleitungsbezogenen und schulbezogenen Anrechnungsstunden. In diesen Ländern gilt offensichtlich die erweiterte Schulleitung als Regelfall (vgl. Landtag Mecklenburg-Vorpommern Drucksache 6/1668, 06.05.2013)[134].

[133] Ein Schulleitungsbudget ist nur dort vorgesehen, wo eine erweiterte Schulleitung eingerichtet werden kann.

[134] Mv Drucksache 6/1668. Landtag Mecklenburg-Vorpommern 6. Wahlperiode. Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulrike Berger, Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Arbeitsbelastung von Schulleiterinnen und Schulleitern – und Antwort der Landesregierung vom 06.05.2013 (Drucksache 6/1668).

Die Anrechnungsstunden für Schulleiterinnen und Schulleiter werden hier aus dem Schulleitungsbudget generiert, wobei für Schulleiterinnen und Schulleiter in der Regel eine Mindestzahl an Anrechnungsstunden festgelegt bzw. eine Mindestunterrichtsverpflichtung definiert ist. Die Mindestunterrichtsverpflichtung variiert allerdings deutlich zwischen zwei (Bayern, Niedersachsen), fünf (Brandenburg) und sechs (Berlin) Stunden. Im Großteil der Länder ist eine Mindestunterrichtsverpflichtung von vier Stunden vorgesehen.

In Bremen ist nur ein Budget für die Schulleitung vorgesehen, das Funktionsstellen umfasst. Zusätzliche Anrechnungsstunden oder Ermäßigungsstunden für besondere Belastungen, die in einer früheren Fassung der Verordnung vorgesehen waren, wurden in der 2016 geänderten Fassung gestrichen (Verordnung über die Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtung sowie über die Zuweisung und Verteilung von Leitungszeit für Aufgaben in der Schule).[135] Hamburg, Sachsen und Thüringen sehen lediglich ein allgemeines Budget für schulbezogen Aufgaben vor, wobei Stunden für die Schulleitung vorgesehen bzw. durch die Reduktion der Unterrichtsverpflichtung definiert sind.

Schulbezogene Anrechnungsstunden, also Stunden, die in der Verantwortung der Schule vergeben werden, werden in den Verordnungen der Länder unterschiedlich definiert. In den meisten Fällen werden in den entsprechenden Budgets besondere Belastungen berücksichtigt. Wobei die Bestimmung des Begriffs „besondere Belastung" sehr vage ist. In der Regel erfolgt keine Spezifikation bzw. es werden nur sehr allgemeine Angaben zu Belastungen gemacht. In der Verordnung Sachsen-Anhalts werden beispielsweise „Verwaltungsaufgaben, besondere unterrichtliche oder schulformspezifische Belastungen" genannt.[136] In der Verordnung des Saarlands werden der Unterricht in Korrekturfächern, Oberstufen- oder Abschlussklassen, die Betreuung von Schulpartnerschaften und die Wahrnehmung von Aufgaben der Nachbarschaftsschule als besondere Belastungen genannt.[137]

Die Formulierungen in den Verordnungen zeigen, wie unterschiedlich die nicht-zweckgebundenen Anrechnungsstunden definiert sind. Eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung wird beispielsweise gewährt für die „Wahrnehmung besonderer unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben sowie den Ausgleich besonderer zeitlicher unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Belastungen"[138], für „Verwaltungsaufgaben und besondere pädagogische Aufgaben"[139], für „besondere unterrichtliche Belastungen und Sonderaufgaben"[140], für „besondere dienstliche Tätigkeiten und zum Ausgleich besonderer unterrichtlicher Belastungen"[141] oder für „besondere unterrichtliche oder

[135] Ermäßigungen aus Altersgründen oder aufgrund einer Schwerbehinderung sind in der Verordnung geregelt.

[136] § 10 st ArbZVO-Lehr.

[137] § 6 saarl PflichtstundenVO.

[138] § 4 SächsLKAZVO.

[139] § 11 mv LehrArbzLVO M-V.

[140] § 8 rp LehrArbZVO.

[141] § 6 Abs. 1 hess PflStVO.

sonstige schulische Arbeit“[142]. In der Bayerischen Verordnung für Realschulen[143] werden Anrechnungsstunden für „schulgebundene Funktionen und besondere Maßnahmen pädagogischer Art“ gewährt. „Aus dem Kontingent können Lehrkräfte mit zeitaufwendigen Sonderaufgaben (z. B. Beratungslehrkraft, Fachbetreuung, Systembetreuung, Verbindungslehrkraft) wie auch Lehrkräfte, die Maßnahmen besonderer pädagogischer Art (z. B. Pädagogische Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten oder von besonders betreuungsaufwendigen Klassen, Mitwirkung bei der Gestaltung der Schule als Lebensraum der Schülerinnen und Schüler, Betreuung außerunterrichtlicher schulischer Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, Nachmittagsbetreuung außerhalb von Ganztagsangeboten) ausüben, Anrechnungsstunden erhalten“[144].

Nur in wenigen Verordnungen findet sich ein expliziter Hinweis auf Schulentwicklungsaufgaben. Im Leistungserlass des Ministeriums in Schleswig–Holstein ist ein Zeitbudget nicht nur für die pädagogische Arbeit, sondern explizit auch für „Schulentwicklung“[145] vorgesehen. Auch im Hamburger Arbeitszeitmodell werden Anrechnungsfaktoren für Schulentwicklungsaufgaben definiert. In Niedersachsen sind Anrechnungsstunden für die „Wahrnehmung von Aufgaben im Rahmen der Eigenverantwortlichkeit der Schule“[146] im Leitungsbudget vorgesehen. Schulleiterinnen und Schulleiter gewähren die Anrechnung dieser Stunden[147].

Während in Bayern für jedes Schuljahr „die Anrechnungsstunden – je nach tatsächlichem Arbeitsanfall – neu festzulegen“ sind[148] und in Schleswig-Holstein die Gewährung von Anrechnungsstunden für Aufgaben der Schulentwicklung auf maximal zwei Jahre befristet ist[149], finden sich in den Verordnungen der anderen Länder keine Hinweise auf eine zeitliche Befristung. In der Brandenburger Verordnung steht lediglich, dass „Anrechnungsstunden … auch für einen kürzeren Zeitraum als ein Schuljahr gewährt werden“ können[150] und in Rheinland-Pfalz findet sich die Formulierung, Anrechnungsstunden „können auch für einen geringeren Zeitraum als ein Schuljahr gewährt werden.“[151] In Hamburg ist eine Befristung implizit vorgegeben, weil die Stundenzuweisung im Rahmen des Arbeitszeitmodells jährlich neu berechnet werden muss.

---

[142] § 6 saarl PflichtstundenVO.

[143] Es existieren getrennte Verordnungen für Gymnasien, Realschulen, Mittel- und Grundschulen.

[144] Nr. 3.2 bay Bkm. Leitungszeit.

[145] § 8 sh Leitungszeiterlass.

[146] § 12 nds ArbZVO-Schule.

[147] Nds Drucksache 17/8442. Niedersächsischer Landtag 17. Wahlperiode. Anfrage des Abgeordneten Grant Hendrik Tonne (SPD) an die Landesregierung, eingegangen am 06.07.2017, an die Staatskanzlei übersandt am 13.07.2017 und Antwort des Niedersächsischen Kultusministeriums namens der Landesregierung vom 17.08.2017. Sind Entlastungsstunden verzichtbar?

[148] Nr. 2.2 bay Bkm. Anrechnungsstunden Lehrkräfte.

[149] § 9 sh Leitungszeiterlass.

[150] Nr. 1.4 bbg VV Anrechnungsstunden.

[151] Anlage 1: 1.2.3 rp LehrArbZVO.

Leitungsbezogene (bei erweiterter Schulleitung) und schulbezogene Anrechnungsstunden stellen prinzipiell Anreize für eine individualisierte Personalentwicklung dar, wenn Schulleiterinnen und Schulleiter über die Verteilung der Stunden entscheiden können. Die Länder haben auch hinsichtlich der Entscheidung über Anrechnungsstunden unterschiedliche Regelungen getroffen.

Die Entscheidung über die Verteilung von *Anrechnungsstunden innerhalb der erweiterten Schulleitung* liegt in Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt bei den Schulleiterinnen bzw. Schulleitern. In Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ist eine Abstimmung über die Stundenverteilung aus dem Schulleitungsbudget zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern und Leitungsteam vorgesehen. In der Verordnung von Nordrhein-Westfalen ist festgelegt, dass die Leitungszeit „entsprechend den tatsächlichen Belastungen zwischen der Schulleiterin oder dem Schulleiter und der Vertretung aufgeteilt werden" soll. Kann die Schulleiterin oder der Schulleiter kein Einvernehmen mit der ständigen Vertretung und den anderen mit Leitungsaufgaben betrauten Lehrkräften herstellen, entscheidet die Schulaufsicht[152]. Diese Regelung kann ebenso als Bekenntnis zu einer kollegialen Schulleitung wie als Relativierung der Entscheidungskompetenz der Schulleitung durch das Letztentscheidungsrecht der Schulaufsicht im Konfliktfall interpretiert werden. In Schleswig–Holstein muss die Schulleiterin bzw. Schulleiter die Lehrerkonferenz vor der Verteilung der Anrechnungsstunden aus dem Leitungsbudget anhören.[153] In Thüringen wird nur ein schulbezogenes Budget zugewiesen, aus dem auch die Anrechnungsstunden für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Stellvertretenden generiert werden müssen.[154] Hamburg ist insofern ein Sonderfall, als hier ein Arbeitszeitmodell eingeführt wurde.

Was die zugewiesenen Stunden für Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. die Unterrichtsverpflichtung betrifft, sehen Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein explizit die Möglichkeit vor, Anrechnungsstunden für die Tätigkeit als Schulleiterin und Schulleiter auf andere Lehrkräfte zu übertragen. Im Saarland dagegen verfallen die Anrechnungsstunden, wenn eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter sie nicht in Anspruch nimmt. In den anderen Ländern, in denen ein Budget für Schulleitungsaufgaben vorgesehen ist, ist in der Regel eine flexible Verteilung der Stunden möglich. Teilweise ist, wie z. B. in Bremen, auch eine Übertragung von Anrechnungsstunden aus dem Leitungsbudget auf Lehrkräfte, die nicht der erweiterten Schulleitung angehören, möglich. In Bayern ist eine solche Übertragung explizit ausgeschlossen.

Was die *schulbezogenen Anrechnungsstunden* betrifft, entscheidet in Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen die Schulleiterin bzw. der Schulleiter allein über die Verteilung der Anrechnungsstunden (vgl. Abb. 7.7 Entscheidung über Anrechnungsstunden). In Baden-Württemberg müssen Schulleiterinnen und Schulleiter die Lehrerkonferenz bezüglich der Verteilung der Anrechnungsstunden

[152] § 5 nrw VO zu § 93 Abs. 2 SchulG mit AVO-RL.

[153] § 9 sh Leitungszeiterlass.

[154] Nr. 3.6.1 th VVOrgS (2021).

anhören. In Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen entscheidet die Schulleitung auf der Grundlage der von der Lehrerkonferenz beschlossenen Grundsätze über die schulbezogenen Anrechnungsstunden. Auf eine einvernehmliche Entscheidung wird in Nordrhein-Westfalen besonderer Wert gelegt: „Das Verfahren bei der Verteilung der Anrechnungsstunden sichert die Beteiligung der Lehrerkonferenz in grundsätzlichen Fragen und trägt gleichzeitig der besonderen Verantwortung der Schulleitung für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule Rechnung. Wegen der gemeinsamen Verantwortung von Schulleitung und Kollegium für die Schule ist es auf eine Konsensbildung hin angelegt. Dementsprechend soll die Schulleiterin oder der Schulleiter bei ihrem oder seinem Vorschlag Anregungen der Lehrerkonferenz für die Grundsätze berücksichtigen“.[155]

In Hessen muss die Schulleiterin bzw. der Schulleiter Einvernehmen über die Verteilung der Anrechnungsstunden mit der Lehrerkonferenz herstellen. Wenn keine Einigung möglich ist, entscheidet die Schulleiterin bzw. der Schulleiter über die eine Hälfte der Anrechnungsstunden, die Lehrerkonferenz über die andere Hälfte.[156]

In der Berliner Verordnung steht: „Für die Wahrnehmung besonderer unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben stehen den allgemein bildenden und den beruflichen Schulen sowie den Kollegs und Abendgymnasien Anrechnungsstunden zur Verfügung, über deren Verwendung in den Schulen frei entschieden werden kann“[157], eine explizite Entscheidungsberechtigung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters ist nicht festgelegt.

Bei der Verteilung von Anrechnungsstunden lässt sich eine Abstufung hinsichtlich der Beteiligung des Kollegiums im Entscheidungsprozesses erkennen:

- Alleinige Entscheidung Schulleiterin bzw. Schulleiter,
- Entscheidung auf der Grundlage einer Anhörung der (Lehrer-)Konferenz,
- Entscheidung geprägt durch Grundsätze, beschlossen von der (Lehrer-)Konferenz,
- Entscheidung im Einvernehmen mit der – /mit Zustimmung der (Lehrer-)Konferenz.

Unterschiede bestehen auch hinsichtlich des Einbezugs der Personalvertretung in die Verteilung der Stunden. Während die meisten Verordnungen, die die schulbezogenen Anrechnungsstunden regeln, keine Vorschriften zur Beteiligung des Personalrats bei der Verteilung dieser Anrechnungsstunden enthalten, die über die allgemeinen Beteiligungsrechte des Personalrats hinausgehen, ist in Thüringen festgelegt, dass der zuständige Personalrat über die „Verteilung aller Anrechnungsstunden und Wochenstunden für spezifische Aufgaben auf die einzelnen Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogischen Fachkräfte

[155] Nr. 2.5 nrw VO zu § 93 Abs. 2 SchulG mit AVO-RL.

[156] § 6 Abs. 7 hess PflStVO.

[157] Abschnitt VI bln Zumessungsrichtlinie (2019/20).

Entscheidung über

	Leitungspauschale	Schulpauschale / Anrechnungsstunden für besondere Belastungen
BW		
BY	[1]	
BE	[2]	Schule
BB		
HB		
HH		[7]
HE		[8]
MV	[3]	
NI	[4]	[9]
NW	[5]	
RP		
SL		[10]
SN		[11]
ST		[12]
SH	[6]	
TH		Personalrat[13]

Schulleiterin / Schulleiter Leitungsteam Lehrerkonferenz ● nach Beratung / im Benehmen mit Leitungsteam ● nach Information / Anhörung der Lehrerkonferenz ● auf der Basis der von der Lehrerkonferenz beschlossenen Grundsätze

Abb. 7.7 Entscheidung über Anrechnungsstunden

[1] Bei Einrichtung einer erweiterten Schulleitung in Gymnasien (Anrechnungsstunden und Stundenermäßigungen für Lehrkräfte sowie Unterrichtspflichtzeit der tarifbeschäftigten Lehrkräfte an staatlichen Gymnasien Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 27. Juni 2019)

[2] Nicht eindeutig geregelt.

[3] Schulleiter entscheidet nach Beratung mit dem Leitungsteam (§ 6 Abs. 3 LehrArbzLVO M-V)

[4] Die sich für ein Mitglied einer kollegialen Schulleitung vorgesehenen Anrechnungsstunden können entsprechend dem Umfang der Wahrnehmung der Aufgaben mit dessen Zustimmung anderen Mitgliedern der kollegialen Schulleitung übertragen werden (§13 Nds. ArbZVO-Schule)

[5] Im Konfliktfall entscheidet die Schulaufsicht (§ 5.1.3 VO zu § 93 Abs. 2 SchulG)

[6] Schulleiter/in entscheidet nach Anhörung der Lehrerkonferenz (§ 9 Leitungserlass)

[7] In der Verordnung nicht geregelt. Aber laut einer Antwort des Hamburger Senats auf eine große Anfrage entscheidet die Schulleitung über die Verteilung der Stunden (BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG Drucksache 21/15798 21. Wahlperiode)

[8] Wenn keine Einigung erzielt werden kann, entscheidet die Gesamtkonferenz über eine Hälfte der/die SL über die andere Hälfte der Anrechnungsstunden (§ 6.4 PflStdV HE 2017)

[9] Nach Auskunft des Ministeriums gewährt die/der Schulleiter/in die Anrechnungsstunden für Aufgaben im Rahmen der Eigenverantwortlichkeit der Schule (II.2., Kleine Anfrage zur schriftlichen Beantwortung mit Antwort der Landesregierung – Drucksache 17/8442)

[10] Zuweisung aus dem Schuldeputat ist in der Pflichtstundenverordnung nicht eindeutig geregelt (PflichtstundenVO)

[11] Schulleiter entscheidet ohne Einbezug des Kollegiums § 4 Abs. 7 SächsLKAZVO

[12] Zuweisung der Anrechnungsstunden für besondere Belastungen ist in der Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen (ArbZVO-Lehr) nicht eindeutig geregelt.

[13] „Über der Verteilung aller Anrechnungsstunden und Wochenstunden für spezifische Aufgaben auf die einzelnen Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogischen Fachkräfte hat der zuständige Personalrat mitzubestimmen." (§ 3.6.1 VVOrgS2021)

Abb. 7.7 (Fortsetzung)

… mitzubestimmen" hat.[158] In Rheinland-Pfalz enthält die Lehrerarbeitszeitverordnung bezüglich der Verteilung der Anrechnungsstunden die Formulierung: „Der Personalrat ist in der gesetzlich vorgesehenen Weise zu beteiligen".[159] In Mecklenburg-Vorpommern trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter nach Beratung mit dem Leitungsteam die Entscheidung über die Vergabe der Anrechnungsstunden aus dem Stundenpool; „der Örtliche Personalrat und die Gleichstellungsbeauftragte sowie die zuständige Schwerbehindertenvertretung" sind „zu beteiligen".[160] In Bayern ist der Personalrat bei der Vergabe von Anrechnungsstunden für schulgebundene Funktionen und besondere Maßnahmen pädagogischer Art in Realschulen und Gymnasien „zu hören".[161]

7.3 Zusammenfassung

Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreize werden in Personalentwicklungskonzepten der freien Wirtschaft als drei miteinander verknüpfte Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung verstanden. Aber auch für den öffentlichen Dienst wird eine Verknüpfung von Zielvereinbarungen mit Elementen der leistungsorientierten Bezahlung diskutiert (Vogel 2019).

[158] Nr. 3.6.1 th VVOrgS (2021).

[159] Nr. 1.2.3 rp LehrArbZVO.

[160] § 7 Abs. 6 mv LehrArbzLVO M-V.

[161] Nr. 2.1 bay Bkm. Anrechnungsstunden Lehrkräfte.

Was die rechtlichen Regelungen für den Schulbereich betrifft, werden in den deutschen Ländern *Mitarbeitergespräche* und *Zielvereinbarungen* in einigen Ländern miteinander verknüpft. Unterrichtsbesuche der Schulleitungen stellen eine wichtige Grundlage für Gespräche zwischen Schulleitung und Lehrkräften dar und Zielvereinbarungen betreffen häufig Fortbildung. In der Mehrzahl der Länder sind *Mitarbeitergespräche* zwischen Schulleitungen und Lehrkräften verpflichtend vorgesehen, in den restlichen Ländern sind sie – bis auf das Saarland – zumindest optional. Zielvereinbarungen sind nur in drei Ländern verpflichtend vorgesehen. Bis auf drei Länder sind Zielvereinbarungen in allen Ländern zumindest möglich. In einigen Ländern existieren *Kriterienkataloge oder Checklisten für Mitarbeitergespräche,* die zur Vorbereitung und Strukturierung der Gespräche genutzt werden können. Nur in einem Land werden die *Vereinbarungen,* die in Mitarbeitergesprächen getroffen werden, in die Personalakte aufgenommen. Andere Länder schließen dies explizit aus.

Leistungsanreize für Lehrkräfte werden in Deutschland, wenn überhaupt, unabhängig von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen gewährt. In Bremen wird eine Verknüpfung von Mitarbeitergespräch und leistungsbezogener Bezahlung explizit ausgeschlossen.

Obwohl leistungsbezogene Vergütungselemente im Besoldungsrecht des öffentlichen Dienstes seit der Dienstrechtsreform von 1997 möglich und im Hochschulbereich inzwischen auch flächendeckend implementiert sind, sind sie im Schulsystem aktuell lediglich in Bayern und Sachsen eingeführt. Allerdings handelt es sich bei den in diesen beiden Ländern eingeführten *Leistungsprämien* nicht um Output-bezogene Anreizsysteme auf der Grundlage einer standardisierten Erfassung der Arbeitsergebnisse, wie sie vor allem in den angelsächsischen Ländern üblich sind. Auch eine systematische Verknüpfung mit Zielvereinbarungen erfolgt nicht. An welchen Kriterien sich die Bewertung einer Leistung orientiert, bleibt insofern intransparent, als die entsprechenden Verordnungen den Dienstvorgesetzen hohe Entscheidungsspielräume bei der Beurteilung einer individuellen Leistung einräumen.

Anders als Leistungsprämien haben *Anrechnungsstunden* in Schulen in allen Ländern eine wichtige Bedeutung. Dass der Gesetzgeber mit der Gewährung von schulbezogenen Anrechnungsstunden durchaus eine Anreizfunktion verbindet, lässt sich an Formulierungen in einigen Verordnungen ablesen, die – wie z. B. die Lehrerarbeitszeitverordnung des Landes Rheinland-Pfalz – eine „gleichmäßige Verteilung der Anrechnungspauschale“ mit dem Hinweis explizit ausschließen, dass eine solche Verteilung „mit ihrer Zweckbestimmung nicht zu vereinbaren“ und deshalb „unzulässig“ ist[162]. Eine ganze Reihe von Ländern sieht inzwischen pauschale Stundenzumessungen

[162] Anlage 1: 1.2.3 rp LehrArbZVO.

für Leitungs- und sonstige schulische Aufgaben vor, über deren Gewährung in der Schule selbst entschieden werden kann. Dabei ist die *Entscheidung über Anrechnungsstunden* unterschiedlich geregelt. Einige Länder legen die Gewährung von Anrechnungsstunden vollständig in die Zuständigkeit des Schulleiters oder der Schulleitung.[163] In anderen Ländern ist der Einbezug der Lehrerkonferenz in Form der Abstimmung von Grundsätzen vorgesehen. In Thüringen ist die Mitbestimmung des Personalrats bei der Verteilung der Anrechnungsstunden auf die einzelnen Lehrkräfte vorgeschrieben.

Grundsätzlich legen die Formulierungen in den Verordnungen nahe, dass Anrechnungsstunden nach wie vor weniger unter dem Gesichtspunkt des *Anreizes für die Übernahme von spezifischen Aufgaben der Schulentwicklung* als unter dem Gesichtspunkt der Kompensation von allgemeinen Belastungen (z. B. Korrekturen) betrachtet werden.

Eine *Befristung* der gewährten Anrechnungsstunden für schulbezogene Aufgaben ist nur in Schleswig-Holstein und Bayern explizit und in Brandenburg und Rheinland-Pfalz implizit festgelegt. In Hamburg ist die Befristung durch die kontinuierliche Aktualisierung der Stundenzumessung entsprechend des Arbeitsmodells gegeben.

Die Implementation von Instrumenten einer individualisierten Personalentwicklung unterscheidet sich zwischen den Ländern deutlich (s. Abb. 7.8 Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung).

Insgesamt verfügen Schulleiterinnen und Schulleiter in Bayern, Bremen und Sachsen über große bis eher große Einflussmöglichkeiten, was die Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung angeht. Im Saarland haben Schulleiterinnen und Schulleiter (bezogen auf die hier erfassten Instrumente) dagegen gar keine Einflussmöglichkeiten (vgl. Abb. 7.9 Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung (gesamt)).

[163] Die Information der oder Abstimmung mit den Personalvertretungen über Rahmenbedingungen wurde bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

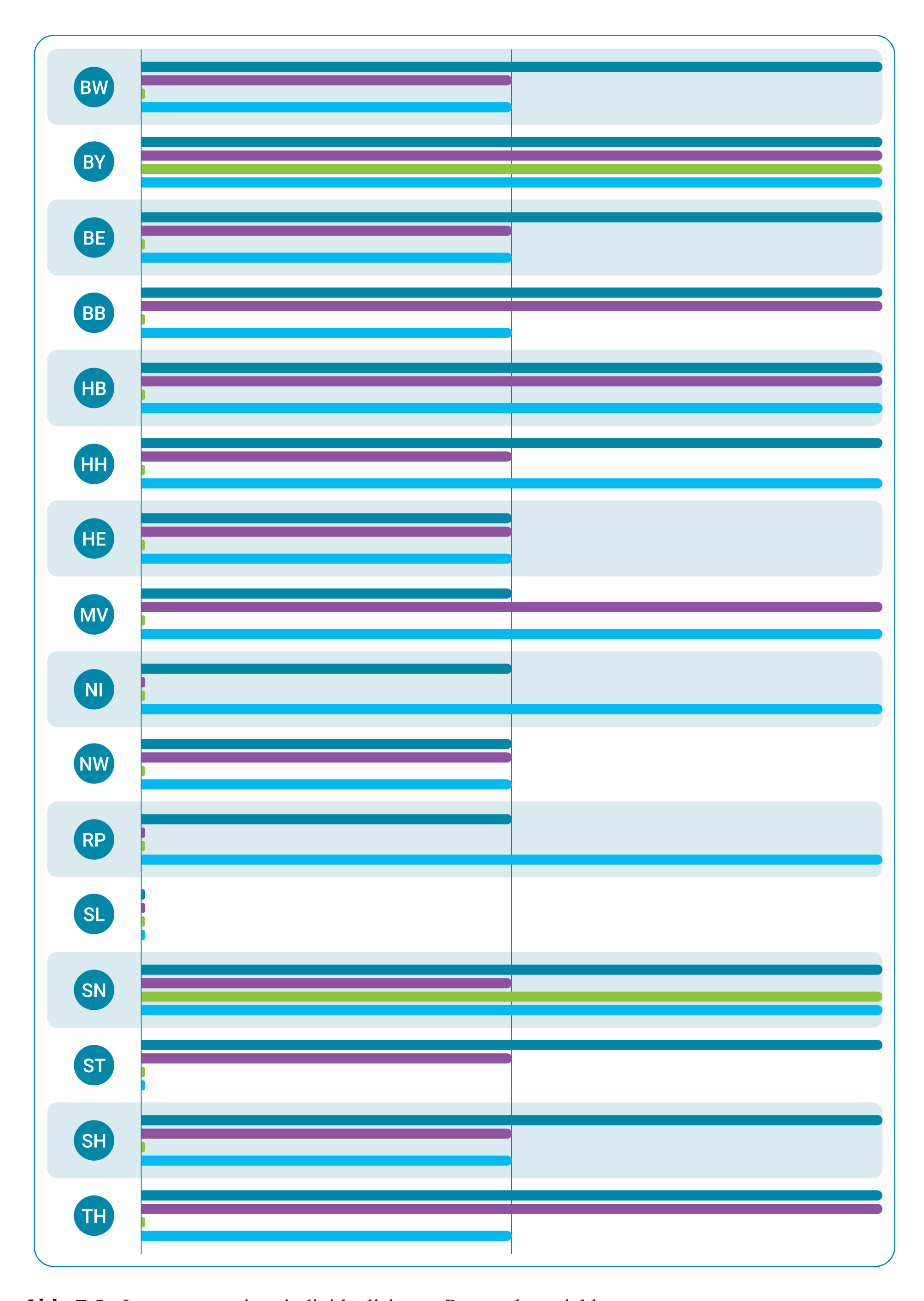


Abb. 7.8 Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung

- **Mitarbeitergespräch** (Höchstpunktzahl 2)
  Verpflichtend vorgesehen (2 Punkte) oder nicht verpflichtend vorgesehen (1 Punkt)

- **Zielvereinbarungen** (Höchstpunktzahl 2)
  Verpflichtend / in der Regel vorgesehen (2 Punkte) oder nicht verpflichtend vorgesehen (1 Punkt)

- **Vergabe von Leistungsprämien durch Schulleiter oder Schulleiterin** (Höchstpunktzahl 1)
  Leistungsprämien eingeführt = 1 Punkt

- **Vergabe Anrechnungsstunden durch Schulleiter oder Schulleiterin**[1] (Höchstpunktzahl 2)
  Schulleitung entscheidet (2 Punkte) oder Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit Konferenzen / Schule entscheidet (1 Punkt)

[1] Hier wurde geratet, ob der Schulleiter / die Schulleiterin über die Vergabe von Anrechnungsstunden selbst entscheiden kann oder ob er / sie Lehrerkonferenz, Schulkonferenz oder Beschäftigtenvertretung einbeziehen muss.

Abb. 7.8 (Fortsetzung)

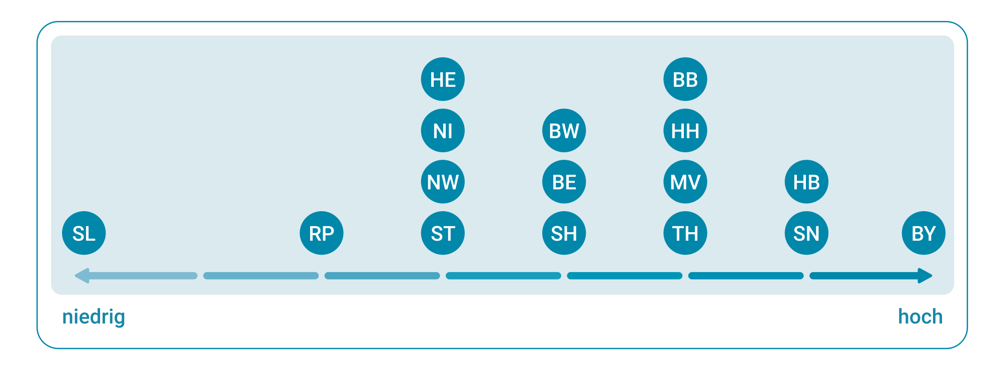


Abb. 7.9 Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung (gesamt)

Literatur

Bach, A., Böhnke, A. & Thiel, F. (2020). Improving instructional competencies through individualized staff development and teacher collaboration in German schools. *International Journal of Educational Management*, *34*(8), 1289–1302. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0294

Bartlett, S. (2000). The development of teacher appraisal: A recent history. *British Journal of Educational Studies*, *48*(1), 24–37. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00131

Bull, H. P. (2008). Neue Entwicklungen im Deutschen Öffentlichen Dienst: Veränderungen des Bewusstseins und der Rechtslage. *Zeitschrift Für Staats- Und Europawissenschaften (ZSE)) / Journal for Comparative Government and European Policy*, *6*(4), 638–665. Verfügbar unter: http://www.jstor.org/stable/26165448

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2009). Personalmanagement für die Schule. *Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium* (Beltz Pädagogik, Bd. 2). Weinheim: Beltz.
Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice. A framework for teaching*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
Dee, T. S. & Wyckoff, J. (2015). Incentives, selection, and teacher performance: Evidence from IMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management*, *34*(2), 267–297. https://doi.org/10.1002/pam.21818
Demmke, C. (2019). Reform der öffentlichen Dienste im internationalen Vergleich. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5., vollständig überarbeitete Auflage 2019, S. 373–384). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste. (2018). *Besoldung und Vergütung im öffentlichen Dienst*. WD 6 - 3000 - 114/18.
Große, S. (2019). *Qualität des öffentlichen Schulwesens als Verfassungsgebot? Zugleich zum Institut der schulischen Eigenverantwortung* (Studien zum Schul- und Bildungsrecht, Bd. 17). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. https://doi.org/10.5771/9783845297262
Heneman III, H., Milanowski, A., Kimball, S. & Odden, A. (2006, Mai). Standards-based teacher evaluation as a foundation for knowledge- and skill-based pay. *CPRE Policy Briefs*. https://doi.org/10.12698/cpre.2013.rb45
Holling, H. & Liepmann, D. (2007). Personalentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (Psychologie-Lehrbuch, 4., aktualisierte Aufl., S. 345–384). Bern: Huber.
Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, *26*(1), 101–136. https://doi.org/10.1086/522974
König, S. & Rehling, M. (2006). *Mitarbeitergespräche. Erfolgsfaktoren, Potenziale und Defizite in der öffentlichen Verwaltung* (Edition der Hans-Böckler-Stiftung, Unternehmensmitbestimmung und Unternehmenssteuerung, Bd. 156). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: http://hdl.handle.net/10419/116401
Lazear, E. P. (2003). Teacher incentives. *Swedish economic policy review*, (10 (2)), 179–214.
Lazear, E. P. (2018). Compensation and incentives in the workplace. *The Journal of Economic Perspectives*. https://doi.org/10.1257/jep.32.3.195
Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *The American Psychologist*, *57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.9.705
Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (Klinkhardt Forschung). Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2007. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
OECD (Hrsg.). (2020). *Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3278/9783763965915
Pham, L. D., Nguyen, T. D. & Springer, M. G. (2021). Teacher merit pay: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, *58*(3), 527–566. https://doi.org/10.3102/0002831220905580
Podgursky, M. J. & Springer, M. G. (2007). Teacher performance pay. A review. *Journal of Policy Analysis and Management*, *26*(4), 909–950. https://doi.org/10.1002/pam.20292

Semmler, J. & Wewer, G. (2005). Mitarbeitergesprache. In S. von Bandemer, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (SpringerLink Bücher, 3. Aufl., S. 290–296). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tarkian, J. (2020). *Personalentwicklung im Kontext testbasierter Steuerung im Schulsystem. Eine qualitative Studie über Praktiken, Bedingungen und Barrieren schulleitungsseitiger Nutzung von VERA-Arbeiten zur evidenzbasierten Entwicklung des Lehrkräftehandelns*. https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/27915.

Thillmann, K., Bach, A., Wurster, S. & Thiel, F. (2015). School-based staff development in two federal states in Germany. *International Journal of Educational Management*, *29*(6), 714–734. https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0094

Tondorf, K., Bahnmüller, R. & Klages, H. (2004). *Steuerung durch Zielvereinbarungen. Anwendungspraxis, Probleme, Gestaltungsüberlegungen [eine Studie der Hans-Böckler-Stiftung]* (Modernisierung des öffentlichen Sektors Sonderband, Bd. 17, 2., unveränd. Aufl.). Berlin: Ed. Sigma.

Vogel, D. (2019). Personalbeurteilung und leistungsorientierte Bezahlung. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5., vollständig überarbeitete Auflage 2019, S. 407–417). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Winkler, C. (2013). *Entwicklungsgespräche und Anreizsysteme für schwedische Lehrkräfte. Instrumente des schulischen Personalmanagements vor dem Hintergrund des neuen Steuerungsmodells* (Springer eBook Collection). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19576-6

Verzeichnis der Rechtsquellen der Länder

Bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung. Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 21.07.2000 i.d.F. vom 10.08.2009 (K.u.U. 2009, S. 200).

Bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung. Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg vom 24.05.2006 i.d.F. vom 11.11.2009 (K. u. U. 2006, 244).

Bw SchG. Schulgesetz für Baden-Württemberg vom 01.08.1983 i.d.F. vom 19.03.2020 (GBl. 1983, 397, K.u.U. 1983, 584, S. 53).

Bw EvaluationsVO. Verordnung des Kultusministeriums über die Evaluation von Schulen vom 10.06.2008 i.d.F. vom 19.02.2019 (GBl. 2008, 206).

Bw VwV Anrechnungsstunden und Freistellungen. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums Anrechnungsstunden und Freistellungen für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 06.06.2014.

Bay Bkm. Anrechnungsstunden Lehrkräfte. Anrechnungsstunden und Stundenermäßigungen für Lehrkräfte sowie Unterrichtspflichtzeit der tarifbeschäftigten Lehrkräfte an staatlichen Gymnasien. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 27.06.3019 (BayMBl. Nr. 252).

BayVwVBes. Bayerische Verwaltungsvorschriften zum Besoldungsrecht und Nebengebieten. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums der Finanzen vom 22.12.2010 (FMBl. 2011 S. 9, StAnz. 2011 Nr. 2).

BayBesG. Bayerisches Besoldungsgesetz vom 05.08.2010 i.d.F. vom 09.04.2021 (GVBl. S. 410, 764).

BayEUG. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen vom 31.05.2000 i.d.F. vom 24.07.2020 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K).

Bay LDO. Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern vom 05.07.2014 i.d.F. vom 12.2019 (KWMBl. S. 112; BayMBl. Nr. 331).

Bay Bkm. Mitarbeitergespräch. Durchführung des Mitarbeitergesprächs an den staatlichen Schulen-Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 16.05.2014 (KWMBl. 2014 S. 109).

Bay Richtlinien dienstliche Beurteilung. Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in Bayern vom 07.09.2011 i.d.F. vom 15.07.2015 (KWMBl. S. 306).

Bay Bkm. Leitungszeit. Unterrichtspflichtzeit, Stundenermäßigungen und Anrechnungsstunden der Lehrkräfte an staatlichen Realschulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 17.04.2019 (BayMBl. 2019 Nr. 141).

Bln SchG. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004 i.d.F. vom 11.06.2020 (GVBl. 2004, 26, S. 255).

Bln BLVO. Verordnung über die Laufbahnen der Beamtinnen und Beamten der Laufbahnfachrichtung Bildung vom 18.12.2012 i.d.F. vom 18.12.2018 (GVBl. 2012, 546).

Bln Zumessungsrichtlinie 2019/20. Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen ab Schuljahr 2019/20 vom 18.11.2019 (Verwaltungsvorschrift Schule Nr. 11/2019).

Bln VV Zuordnung. Verwaltungsvorschriften über die einheitliche Gestaltung und Zuordnung von Aufgabenbereichen an öffentlichen Schulen des Landes Berlin vom 11.02.2020 (SenBJW - II C4.1).

BbgSchulG. Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg vom 02.08.2002 i.d.F. vom 18.12.2018 (GVBl. I Nr. 35, 78).

Bbg VV Anrechnungsstunden. Verwaltungsvorschriften über Anrechnungsstunden für Lehrkräfte vom 30.05.2008 i.d.F. vom 18.01.2017 (Abl. MBJS/17, [Nr. 3], S.24).

Bbg VVLEG-L. Verwaltungsvorschriften über die Führung eines Leistungs- und Entwicklungsgespräches mit Lehrkräften an öffentlichen Schulen vom 24.06.2016.

BremSchulG. Bremisches Schulgesetz vom 28.06.2005 i.d.F. vom 26.06.2018 (Brem.GBl. S. 304).

Brem DV PE-Gespräche. Dienstvereinbarung über Personalentwicklungsgespräche an den Schulen der Stadtgemeinde Bremen nach § 19 Absatz 3 der Lehrerdienstordnung vom 31.03.08.

Brem LDO. Verordnung über die Aufgaben der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 05.08.2005 i.d.F. vom 04.02.2015.

Brem VO Anrechnungsstunden Leitung. Verordnung über die Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtung sowie über die Zuweisung und Verteilung von Leitungszeit für Aufgaben in der Schule vom 21.06.1982 i.d.F. vom 02.08.2016 (Brem.GBl. S. 434).

Hmb DA Lehrerinnen und Lehrer. Dienstanweisung für Lehrerinnen und Lehrer vom 05.03.2010 (MBlSchul Nr. 07).

HmbSG. Hamburgisches Schulgesetz vom 16.04.1997 i.d.F. vom 31.08.2018 (HmbGVBl. 1997, S. 97, HmbGVBl. S. 280).

Hmb BeurtRL-Lehrkräfte. Richtlinie über die Beurteilung der Lehrkräfte und des Schulleitungspersonals an staatlichen Schulen vom 04.12.2013.

Hmb LehrArbzVO. Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen vom 01.07.2003 i.d.F. vom 15.02.2011 (HmbGVBl. 2003, S. 197, HmbGVBl. S. 79).

Hess LDO. Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vom 04.11.2011 i.d.F. vom 09.11.2016 (ABl. S. 870).

Hess Grds Zusammenarbeit und Führung LVW. Grundsätze über Zusammenarbeit und Führung in der hessischen Landesverwaltung. Erlass des Hessischen Ministeriums des Innern und für Sport vom 08.06.2018 (StAnz. 28/2018 S. 850).

LehrBiG HE 2011. Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011 i.d.F. vom 05.02.2016 (GVBl. I 2011 590).

SchulG HE 2017. Hessisches Schulgesetz vom 01.08.2017 i.d.F. vom 28.06.2020 (GVBl. 2017, 150).

Hess PflStVO. Verordnung über die Pflichtstunden der Lehrkräfte vom 19.05.2017 (ABl. 2017, 191).

Mv LehrArbzLVO M-V. Landesverordnung über die Arbeitszeit der Lehrkräfte an staatlichen Schulen vom 16.03.2016 i.d.F. vom 29.06.2021 (GVOBl. M-V 2016, 77, ber. S. 515).

Mv LehbildG M-V. Lehrerbildungsgesetz vom 25.11.2015 i.d.F. vom 18.06.2020.

Mv SchulG M-V. Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. vom 10.09.2010 i.d.F. vom 02.12.2019 (GVOBl. M-V S. 172).

Mv BildDLaufbVO M-V. Verordnung über die Laufbahnen der Fachrichtung Bildungsdienst im Land Mecklenburg-Vorpommern vom 21.01.2014 i.d.F. vom 18.06.2020.

Mv UntVersVO M-V. Verordnung über die Unterrichtsversorgung für die Schuljahre 2020/2021 bis 2024/2025 vom 07.07.2020 (Mittl.bl. BM M-V 2020, 191, GVOBl. M-V 2020, 792).

Nds NLVO. Niedersächsische Laufbahnverordnung vom 30.03.2009 i.d.F. vom 05.05.2020 (Nds. GVBl. S. 66).

NSchG. Niedersächsisches Schulgesetz vom 03.03.1998 i.d.F. vom 07.11.2019 (Nds. GVBl. S. 66).

Nds ArbZVO-Schule. Verordnung über die Arbeitszeit der Beamtinnen und Beamten an öffentlichen Schulen vom 14.03.2012 i.d.F. vom 29.06.2020 (Nds. GVBl. 2012, 106).

Nrw ADO. Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen vom 18.06.2012 i.d.F. vom 30.11.2014 (ABl. NRW. S. 32, 384).

Nrw LPZVO. Verordnung über die Gewährung von Prämien und Zulagen für besondere Leistungen vom 10.03.1998 i.d.F. vom 29.06.2021 (BGBl. I S. 1065).

Nrw VO zu § 93 Abs. 2 SchulG mit AVO-RL. Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz (VO zu § 93 Abs. 2 SchulG) mit Verwaltungsvorschriften zur Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz (AVO-Richtlinien 2021/2022 - AVO-RL) vom 18.04.2005) (GV. NRW. S. 218; BASS 11–11 Nr. 1).

Rp DO-Schulen. Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (DO-Schulen) Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung vom 22.06.2019 (GAmtsbl. 2019, S. 151).

Rp LehrArbZVO. Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung vom 30.06.1999 i.d.F. vom 05.02.2021 (GVBl. 1999, 148).

Saarl ADOL. Allgemeine Dienstordnung für Lehrer vom 10.11.1975a (GMBl. 1975a, S. 896, GMBl. 1978, S. 605).

Saarl ADOS. Allgemeine Dienstordnung für Schulleiter vom 16.02.1975b (GMBl. 1975b, S. 210).

Saarl VwV dB LuL. Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrern und Lehrerinnen im Schuldienst des Saarlandes vom 15.10.1987 i.d.F. vom 28.11.1991 (Amtsblatt 1987 S. 1167).

Saarl SchumG. Schulmitbestimmungsgesetz vom 27.03.1974 i.d.F. vom 11.12.2012 (Amtsbl. S 687).

Saarl PflichtstundenVO. Verordnung über die Festlegung der Zahl der Unterrichtsstunden der beamteten Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Schulen vom 21.07.1987 i.d.F. vom 22.09.1998 (Amtsblatt 1999, 2).

Sächs LPVO. Leistungsprämienverordnung vom 27.10.1998; geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 10.05.2007 (SächsGVBl. S. 149) (SächsGVBl. S. 597).

SächsSchulG. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Neufassung des Sächsischen Schulgesetzes vom 27.09.2018.

SächsLKAZVO. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Arbeitszeit der beamteten Lehrkräfte vom 07.07.2017 (SächsGVBl.S. 242).

Sächs VwV Behörden - Dienstordnung. Verwaltungsvorschrift der Sächsischen Staatsregierung zur Regelung des Dienstbetriebes für die Behörden des Freistaates Sachsen (Dienstordnung) vom 28.06.2018 i.d.F vom 17.12.2019 (Dienstordnung).
SchulG LSA. Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 09.08.2018 (GVBl. LSA 2018, 244, 245).
St RdErl. Stärkung SL. Stärkung der Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter. RdErl. des MK vom 03.03.2010 (SVBl. LSA 2010, 67).
St ArbZVO-Lehr. Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 19.12.2019 (GVBl. LSA S. 102, 120).
Sh Leitungszeiterlass. Bemessung des schulischen Zeitbudgets für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben sowie für die pädagogische Arbeit und für Schulentwicklung. Erlass des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 31.08.2010 (NBl. MBK. Schl.-H. 2010 Seite 277).
Sh Lehrerdienstordnung. Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen an allen öffentlichen Schulen im Lande Schleswig-Holstein Erlass des Kultusministers vom 17.02.1950 i.d.F. vom 18.06.1998 (NBI. Schl.-H Schulw. S. 31; zuletzt geändert durch Erlass vom 18. Juni 1998 (NBI. MBWFK. Schl.-H. S. 234)).
Sh LPVO. Hinweise zur Landesverordnung über die Gewährung von Prämien für besondere Leistungen. Runderlass des Ministeriums für Finanzen und Energie vom 23.03.2000 (Amtsbl. Schl.-H. 2000 S. 264).
Sh SchulG. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24.01.2007 i.d.F. vom 01.07.2020 (GVOBl. 2007, 39, ber. S. 276).
Th LDO. Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen vom 30.11.2011 (GABl. 1993, 235, GABl. 2001, 326).
ThürBesG. Thüringer Besoldungsgesetz vom 18.01.2016 i.d.F. vom 21.12.2020 (GVBl. 2016, 1, 166, 202).
ThürLbG. Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12.03.2008 i.d.F. v. 02.07.2019 (GVBl. 2008, 45; GVBl. S. 210, 235).
ThürSchulG. Thüringer Schulgesetz vom 30.04.2003 i.d.F. vom 02.07.2019 (GVBl. S. 210, 228).
Th VVOrgS 2021. Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) zur Organisation des Schuljahres 2020/2021 vom 28.02.2020 (ABl.TMBJS 3/2020).

Bundesgesetze

BBesG. Bundesbesoldungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Juni 2009 (BGBl. I S. 1434), das zuletzt durch Artikel 73 des Gesetzes vom 20. August 2021 (BGBl. I S. 3932) geändert worden ist.
Hinw BLBV. Durchführungshinweise zur Bundesleistungsbesoldungsverordnung vom 23. Juli 2009 (BGBl. I S. 2170) zuletzt geändert durch Artikel 7 der Verordnung zur Änderung dienstrechtlicher Verordnungen aus Anlass des Besoldungsstrukturenmodernisierungsgesetzes zur Fussnote [1] Vom 11. Oktober 2021 vom 11.10.2021 (GMBl S. 1298).
BeamtStG. Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern (Beamtenstatusgesetz) vom 17.06.2008 (zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 28.06.2021) (BGBl. I S. 1010, BGBl. I S. 2250).
BLBV. Verordnung des Bundes über leistungsbezogene Besoldungsinstrumente (Bundesleistungsbesoldungsverordnung - BLBV).
BLBV. Verordnung des Bundes über leistungsbezogene Besoldungsinstrumente (Bundesleistungsbesoldungsverordnung) zur Fussnote [1] vom 23.07.2009b (BGBL I Seite 2170).

Parlamentarische Anfragen, Urteile etc.

Bay Drucksache 16/6904. Bayerischer Landtag 16. Wahlperiode. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Horst Arnold SPD vom 02.11.2010 Leistungszulagen im Lehrerinnenund Lehrerbereich vom 11.02.2011 (Drucksache 16/6904).

Mv Drucksache 6/1668. Landtag Mecklenburg-Vorpommern 6. Wahlperiode. Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulrike Berger, Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN - Arbeitsbelastung von Schulleiterinnen und Schulleitern - und Antwort der Landesregierung vom 06.05.2013 (Drucksache 6/1668).

Bw Drucksache 12/5787. Landtag von Baden-Württemberg 12. Wahlperiode. Anfrage des Abg. Norbert Zeller SPD und Antwort des Finanzministeriums: Leistungsstufen und Leistungsprämien vom 04.12.2000.

Nds Drucksache 17/8442. Niedersächsischer Landtag 17. Wahlperiode. Anfrage des Abgeordneten Grant Hendrik Tonne (SPD) an die Landesregierung, eingegangen am 06.07.2017, an die Staatskanzlei übersandt am 13.07.2017 und Antwort des Niedersächsischen Kultusministeriums namens der Landesregierung vom 17.08.2017. Sind Entlastungsstunden verzichtbar?

Konzeptionelle Dokumente

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). (2009). *Mitarbeitergespräch. Personalentwicklung, Zusammenarbeit, Förderung, Führung*. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Fuehrungskraefte/Material/Downloads/Personalentwicklung/mitarbeitergespraech.html

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.).. *Personalentwicklungskonzept für den Verwaltungsbereich des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK)*.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2018). *Handlungsprogramm „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität im Freistaat Sachsen“*.

Senat der Freien und Hansestadt Hamburg Personalamt (Hrsg.). (2003). *Mitarbeiterinnen-/ Mitarbeiter- Vorgesetzten- Gespräch*.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2013). *Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale.* Berlin: Berlin.

Senatsverwaltung für Inneres und Sport Berlin (Hrsg.). (2011). *Landesweite Leitlinien für Personalentwicklung*.

Staatskanzlei des Saarlandes. (2016). *Personalmanagementkonzept der Saarländischen Landesverwaltung*. Saarbrücken.

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin. Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule.
felicitas.thiel@fu-berlin.de

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit.
c.schewe2@fu-berlin.de



8 Fortbildung und Kompetenzentwicklung als Kern schulischer Personalentwicklung

Claudia Manuela Schewe, Norbert Maritzen und Felicitas Thiel

Als Personalentwicklung werden Maßnahmen der Förderung und Qualifizierung der Beschäftigten verstanden, was neben der Fortbildung auch den Personaleinsatz (vgl. Kap. 5), die Einschätzung des vorhandenen Entwicklungspotenzials (vgl. Kap. 6) und die beruflichen Entwicklungswünsche der Beschäftigten (vgl. Kap. 7) umfasst (Reichard und Röber 2019 S. 396).

Im Zentrum schulischer Personalentwicklung steht nach Meetz (2007 S. 19) die Erhaltung und Förderung der Qualifikationen und Leistungen der Lehrkräfte, wobei geplante Fortbildungsmaßnahmen den Kern der Personalentwicklung bilden (ebd., S. 22). Personalentwicklung gilt als zentrales Element der Entwicklung von Schulqualität und wird auch als (unabdingbare) Voraussetzung für eine planvolle Entwicklung von Schulen angesehen. Fortbildung bildet somit eine Verschränkung von Personalentwicklung und Schulentwicklung, nicht zuletzt, weil die professionelle Kompetenz von Lehrkräften maßgeblichen Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern hat (Baumert und Kunter 2006). Fortbildungen, die den Kriterien effektiver Lehrkräftefortbildung entsprechen (vgl. Darling-Hammond et al. 2017; Lipowsky und Rzejak 2017), haben einen positiven Effekt sowohl auf das Unterrichtshandeln als auch den

C. M. Schewe (✉) · F. Thiel
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: c.schewe2@fu-berlin.de

F. Thiel
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

N. Maritzen
Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg, Deutschland
E-Mail: norbert.maritzen@icloud.com

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_8

Lernerfolg und das Handeln von Schülerinnen und Schülern (D. Richter 2016 S. 253 ff.). Die systematische Verknüpfung von Schulentwicklung und Personalentwicklung erfordert wiederum die Erarbeitung von Fortbildungsplänen, in denen festlegt wird, wer wann in welchem Bereich fortgebildet wird (Terhart 2016 S. 295).

Fortbildung gilt als dritte Phase der Lehrkräftebildung (Daschner 2009 S. 491; KMK 2020), die auf die universitäre Ausbildung (erste Phase) und das Referendariat bzw. den Vorbereitungsdienst (zweite Phase) folgt. Fortbildung als dritte Phase ermöglicht ein „Lernen im Beruf" und ist zugleich die längste und heterogenste Phase (Fussangel et al. 2016 S. 362). Im Zuge der Bologna-Reform und der Formulierung der „Standards für die Lehrkräftebildung" durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2004 wurden die Curricula der ersten und zweiten Phase vereinheitlicht, in denen auf die dritte Phase (Lehrkräftefortbildung) lediglich verwiesen wird. Eine vergleichbare Vereinheitlichung für die Angebote der dritten Phase ist weder inhaltlich noch bezüglich des Umfangs erfolgt. Die Formulierung der „Ländergemeinsame[n] Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung" (KMK 2020) ist ein Schritt in diese Richtung, doch bestehen wesentliche Unterschiede hinsichtlich curricularer und formaler Aspekte zwischen den einzelnen Ländern der Bundesrepublik.

In den Standards für die Lehrerbildung wird im Kompetenzbereich Innovieren formuliert: „Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter" (KMK 2004 S. 14). Die Bedeutung der Lehrkräftefortbildung wird in den Verlautbarungen von Kultusministerien und KMK und auch in der Bildungswissenschaft unterstrichen. So schreibt beispielsweise Terhart (2016): „In allen Stellungnahmen zur Situation des Lehrerberufs und zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung insgesamt wird das kontinuierliche Bemühen um Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Fähigkeiten von im Dienst befindlichen Lehrkräften als zentrale Aufgabe benannt: Nach Universität und Vorbereitungsdienst ist das Lernen im Beruf, ist kontinuierliches *teacher development* als ‚dritte Phase' der Ausbildung von Lehrer/innen anzusehen". Dies findet sich auch in den ländergemeinsamen Eckpunkten zur Lehrkräftefortbildung wieder; diese wird als Teil der Professionalisierung und feste Komponente der Personalentwicklung bezeichnet (KMK 2020). Für alle Lehrkräfte besteht eine gesetzliche Pflicht zur Fortbildung (DVLfB 2018 S. 19), doch die Befundlage zur tatsächlichen Fortbildungsteilnahme ergibt ein anderes Bild. D. Richter et al. (2013) stellen angesichts der Befunde zur tatsächlichen Umsetzung der Fortbildungsverpflichtung die Frage, ob über ein System der Lehrerfortbildung, das auf Eigenverantwortlichkeit und Freiwilligkeit setzt, das Lernen aller Lehrkräfte in ausreichendem Maße gefördert werden kann, und kommen zu dem Ergebnis, dies sei „offenbar nicht gelungen" (ebd., S. 205). An anderer Stelle wird die Wirksamkeit rechtlicher Regelungen teilweise infrage gestellt (Kuschel et al. 2020). Die Argumentation bezieht sich auf die im IQB-Ländervergleich erhobenen Selbstauskünfte der Lehrkräfte zum Fortbildungsumfang, die korreliert werden mit den rechtlichen Vorgaben zur Fortbildung und anhand von drei Fragestellungen untersucht werden (Wirksamkeit Vorgabe zum Umfang (1),

Wirksamkeit Dokumentationspflicht (2), Wirksamkeit von Vorgabe zum Umfang und Dokumentationspflicht (3)). Die Autoren finden nur für die Kombination von Umfangvorgabe und Dokumentationspflicht (3) eine höhere Fortbildungsteilnahme und folgern, die rechtlichen Verpflichtungen hätten keine hinreichende Steuerungswirkung (vgl. Abschn. 8.5).

Möglicherweise besteht neben den überwiegend fehlenden Umfangsvorgaben bei der Fortbildungsverpflichtung eine Leerstelle zwischen der Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Personal- und Qualitätsentwicklung und den eingeräumten Einfluss- und Gestaltungsspielräumen.

So konstatiert Brauckmann (2016 S. 240): „Der Zusammenhang von schulrechtlichen Bedingungen und Führungshandeln wird nur selten zum zentralen Untersuchungsgegenstand erhoben“ und fragt weiter: „ … inwieweit die de jure gewährten erweiterten Handlungsspielräume durch die Schulleitung im Sinne einer praktizierten Gestaltungsautonomie tatsächlich genutzt werden“. Diese Frage ist ebenso relevant wie die Frage, inwieweit die Handlungsspielräume zur Verwirklichung der übertragenen Aufgaben und der Verantwortung ausreichen. Um diese Fragen beantworten zu können, ist die Kenntnis der tatsächlich gewährten Gestaltungsautonomie ebenso notwendig wie eine Kenntnis der tatsächlichen Praxis. Um die tatsächliche Praxis der Förderung und Überprüfung der Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte durch Schulleiterinnen und Schulleiter beurteilen zu können, ist eine systematische Darstellung der gesetzlich definierten Aufgaben und Befugnisse der Schulleiterinnen und Schulleiter von hohem Interesse, da diese den Spielraum des Schulleitungshandelns definieren. Ebenso müssen die gesetzlichen Regelungen zur Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte spezifisch dargestellt werden, zumal diese dritte Phase der Lehrkräftebildung (Daschner 2009 S. 491; KMK 2020) zugleich die längste und heterogenste Phase ist (Fussangel et al. 2016 S. 362). Die Dauer ergibt sich aus der Länge der Berufstätigkeit und die Heterogenität resultiert aus den unterschiedlichen Länderbedingungen mit den je eigenen Regelungen, Verantwortlichkeiten, Schwerpunkten und Angeboten – allein die Darstellung der Strukturen und Angebote der staatlichen Lehrkräftefortbildung in den Ländern ist kein triviales Unterfangen. Hinzu kommen die spezifischen Fortbildungsbedarfe, die aus den verschiedenen Schulformen, Fachrichtungen und der Heterogenität der Schülerschaft resultieren.

Schulische Eigenständigkeit bzw. Autonomie ist in Deutschland prinzipiell an die Rechenschaftslegung geknüpft (Avenarius und Hanschmann 2019 S. 259), doch scheinen für die Überprüfung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung auf Ebene der Schulverwaltungen und Kultusministerien bislang kaum systematische Vorgehensweisen etabliert worden zu sein.

Grundlage des Handelns und Entscheidens in Schulen bilden die gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen der einzelnen Länder. Hier werden Aufgaben definiert sowie Spielräume und Grenzen abgesteckt. Sowohl die Festlegungen für die einzelnen Lehrkräfte als auch für die Schulleiterinnen und Schulleiter und die Schulen als Ganzes sind zur Darstellung der Möglichkeiten von Personalentwicklung durch Fortbildung in den Blick zu nehmen und in ihrem Zusammenspiel zu beleuchten. Dies beginnt bei der

Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte und deren spezifischer Ausgestaltung, betrifft den Bereich der schulischen Fortbildungsplanung und der schulinternen Fortbildung, berührt hier Struktur und Steuerung der staatlichen Lehrkräftefortbildungsangebote und umfasst die spezifischen Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter.

In diesem Kapitel sollen zunächst wesentliche juristische Festlegungen zur Lehrkräftefortbildung (nachfolgend nur noch als Fortbildung benannt) im Vergleich der 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland dargestellt werden. Danach werden spezifische Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter im Zusammenhang mit der Fortbildung der Lehrkräfte ihrer Schule beschrieben. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

8.1 Die Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte

Der Forschungsstand zu den entsprechenden juristischen Regelungen, den Gestaltungsmöglichkeiten auf Schulebene und zur tatsächlichen Umsetzung der Fortbildungsverpflichtung ist aktuell überschaubar. So mangelt es weitgehend an einer differenzierten Fortbildungsberichterstattung mit Daten zu Umfang, Form, Inhalt und Nutzung von Fortbildungsangeboten, da eine öffentliche Berichtslegung kaum entwickelt ist (DVLfB 2018 S. 124). Im alle zwei Jahre erscheinenden nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland" (vgl. bspw. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) werden Daten zur Lehrkräftefortbildung weder spezifisch erfasst noch ausgewiesen.

Es liegen einige Forschungsergebnisse zur tatsächlichen Fortbildungsteilnahme in Deutschland und zu Gründen für die Nutzung bzw. Nichtnutzung der Lehrkräftefortbildung vor. D. Richter et al. (2012) fanden für Lehrkräfte der Primarstufe eine deutliche Varianz der Fortbildungsteilnahme sowohl zwischen als auch innerhalb der Länder (der Median liegt bei 18 h Fortbildung im Zeitraum von zwei Jahren). Die Gründe für die schwache Fortbildungsbeteiligung wurden von E. Richter et al. (2018) untersucht. Als Barrieren für Teilnehmende wurden Disengagement (empfundener Qualitätsmangel der Fortbildungen), Familie (z. B. Kinderbetreuung), Kosten und Arbeit identifiziert (E. Richter et al. 2018 S. 1038). Ein weiterer Hinderungsgrund dürften die organisatorischen Rahmenbedingungen, d. h. die Fortbildungszeiten sein, da in der Mehrzahl Fortbildungen in der Unterrichtszeit angeboten werden (Cramer et al. 2019; E. Richter et al. 2020). Diese Überschneidungen mit schulischen Terminen und der Unterrichtsverpflichtung stellen relevante Zugangshindernisse dar (D. Richter et al. 2013 S. 203 f.).

Im internationalen Vergleich finden sich teilweise verbindliche Vorgaben zum Fortbildungsumfang, der wiederum deutlich variiert (von 15 h in Österreich bis zu 155 h in den Niederlanden), bis hin zu einer Verknüpfung der staatlich akkreditierten Lehrbefähigung mit dem Nachweis der kontinuierlichen Fortbildung wie in Australien (Fussangel et al. 2016 S. 364).

In allen Bundesländern besteht für Lehrkräfte die gesetzlich verankerte Verpflichtung zur Fortbildung (vgl. Abb. 8.1 Regelungen zur Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte). Meistens findet sich die entsprechende Regelung im Schulgesetz. Die Länder Bayern und Schleswig-Holstein haben diese Verpflichtung ausschließlich in den Gesetzen zur Lehrerbildung verankert, während dies in Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen darin zusätzlich zu den Schulgesetzen festgelegt wurde. In Baden-Württemberg ist die Fortbildungsverpflichtung im Landesbeamtengesetz verankert. Weiterführende rechtliche Bestimmungen durch spezifische Verordnungen finden sich in den sieben Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt.

8.1.1 Vorgaben zum Umfang der Fortbildungsverpflichtung

Regelungen zum Umfang von Fortbildungen existieren in den Ländern Bayern, Bremen und Hamburg; in den übrigen 13 Ländern finden sich keine konkreten Festlegungen hierzu. Für Berlin war im Jahr 2017 ein Punktesystem mit einem Umfang von ca. 16 h im Gespräch[1] das jedoch nicht eingeführt wurde. Im sächsischen Schulgesetz findet sich der Passus, dass das Nähere, insbesondere der Umfang, durch Rechtsverordnung geregelt werde[2], allerdings konnte eine entsprechende Regelung dazu nicht gefunden werden. In Bayern gilt die Fortbildungsverpflichtung als erfüllt, „wenn Fortbildung im Zeitumfang von zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren nachgewiesen ist. Einem Fortbildungstag ist ein Richtwert von jeweils etwa 5 h à 60 min zugrunde zu legen“, was durchschnittlich 15 h jährlich entspricht.[3] Bremen[4] und Hamburg[5] legen pro Schuljahr einen Fortbildungsumfang von 30 h für Lehrkräfte fest. Hamburg hat Fortbildung als reguläre Arbeitszeit definiert und den Umfang in einem Arbeitszeitmodell verankert.[6] In Bremen sind vier Präsenztage in der letzten Woche der Sommerferien verbindlich für alle Lehrkräfte vorgesehen, in denen Fachberatungen, teamorientierte Fortbildung, Veranstaltungen zur Personal- und Unterrichtsentwicklung vorgesehen sind, die auch für schulübergreifende Fortbildungsveranstaltungen genutzt werden können.[7] Solche Präsenztage existieren auch in anderen Ländern, doch werden diese häufig der organisatorischen Vorbereitung des Schuljahres gewidmet und sind nicht verbindlich als

[1] https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/was-die-berliner-schulbehoerde-plant-neue-fortbildungspflicht-lehrer-muessen-punkte-sammeln/20013514.html. Zugegriffen: 09.02.2021.

[2] § 40 Abs. 2 S. 4 SächsSchulG.

[3] § 2 Abs. 3 bay Bkm. Lehrerfortbildung.

[4] § 3 brem Lehrerfortbildungsverordnung.

[5] Anlage 7 hmb LehrArbzVO.

[6] § 2 Abs. 1 hmb LehrArbzVO.

[7] § 2 brem VO Arbeitstage.

Regelung von:	BW	BY	BE	BB	HB
Fortbildungspflicht	●[1]	●[2]	●[3]	●[4]	●[5]
Dokumentationsverpflichtung	●			●	●
Umfang festgelegt		●			●

● Kriterium erfüllt

[1] § 50 **bw LBG**.
[2] Art. 20 Abs. 2 **BayLBG**.
[3] § 67 Abs. 7 **bln SchG**; § 17 Abs. 3 **bln LBiG**.
[4] § 67 Abs. 3 **BbgSchulG**; § 9 **BbgLeBiG**.
[5] §§ 10, 59 Abs. 4 **BremSchulG**.
[6] § 88 Abs. 4 **HmbSG**.
[7] §§ 3 Abs. 2, 66 **LehrBiG HE 2011**; § 86 Abs. 2 S. 3 **SchulG HE 2017**
[8] § 100 Abs. 1 mv **SchulG**; §§ 15 Abs. 1 S. 3, 17 Abs. 1 **mv LehbildG M-V**.
[9] § 51 Abs. 2 **NSchG**.
[10] § 57 Abs. 3 **nrw SchulG**.
[11] § 25 Abs. 9 **rp SchulG**; § 9 rlp **IKFWBLehrG**.
[12] § 29 Abs. 3 **saarl SchoG**; § 19 **saarl SLBiG**.
[13] § 40 Abs. 2 S. 2 **SächsSchulG**.
[14] §§ 30 Abs. 4, 30a Abs. 1 **SchulG LSA**.
[15] § 32 **sh LehrBG**.
[16] § 34 Abs. 5 **ThürSchulG**; §§ 3 Abs. 3, 35 **ThürLbG**.

Abb. 8.1 Regelungen zur Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte

Fortbildung vorgesehen. In Sachsen findet sich zwar keine Quantifizierung, jedoch wird von regelmäßiger Fortbildung in angemessenem Umfang gesprochen und im Rahmen der Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche sind Vereinbarungen zur Fortbildung zu treffen.[8] Eine Anrechnung „der Teilnahme an staatlichen Fort- und Weiterbildungskursen auf die wöchentliche Pflichtstundenzahl" wird in Nordrhein-Westfalen gewährt, wenn im Zeitraum eines halben Jahres der Umfang mindestens 60 h beträgt.[9] Damit wird zwar keine Regelung zum Umfang getroffen, jedoch wird ein Anreiz geschaffen.

Auch wenn überwiegend keine spezifischen Vorgaben zum Umfang existieren, ist die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung nicht völlig in die Beliebigkeit gestellt und der Verpflichtungscharakter kann unterschiedlich interpretiert werden. So stellt eine

[8] Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hrsg.). (2011). Lehrerfortbildung. Fortbildungskonzepte der Schulen und schulinterne Lehrerfortbildung, S. 5.

[9] Nr. 7.1 nrw RdErl. SLQ.

HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
●[6]	●[7]	●[8]	●[9]	●[10]	●[11]	●[12]	●[13]	●[14]	●[15]	●[16]
●	●	●		●	●			●	●	●
●										

Abb. 8.1 (Fortsetzung)

Dokumentationspflicht und die teilweise vorhandene Nachweispflicht gegenüber bzw. die Überprüfungsverpflichtung der Schulleiterinnen und Schulleiter einen höheren Grad an Verbindlichkeit dar. Ein Spannungsfeld bei der Umsetzung der Fortbildungsverpflichtung besteht zwischen der Unterrichtsverpflichtung und dem Fortbildungsangebot, da Unterrichtsausfall vermieden bzw. die Fortbildung außerhalb der Unterrichtszeit durchgeführt werden soll, doch finden viele Fortbildungen parallel zur Unterrichtszeit statt, was eine relevante Barriere darstellt (Cramer et al. 2019; D. Richter et al. 2013; E. Richter et al. 2020).

8.1.2 Regelungen zum Nachweis der Fortbildungsteilnahme

Die Dokumentation der Fortbildungsteilnahmen ist in Verbindung mit den Aspekten Fortbildungsplanung (s. Abschn. 8.2), Personalentwicklung, Mitarbeitergespräche und (Ziel-) Vereinbarungen (vgl. Kap. 7) sowie der dienstlichen Beurteilung (vgl. Kap. 6) zu betrachten. Die Bedeutung der Fortbildung und der Grad der Verbindlichkeit der Fortbildungsverpflichtung werden durch die Verpflichtung zur Dokumentation und eine entsprechende Verknüpfung mit Controlling (s. Abschn. 8.4.6), Vereinbarungen zu Fortbildungen (s. Abschn. 8.4.4) und der Thematisierung im Rahmen von Mitarbeitergesprächen (s. Abschn. 8.4.3) und dienstlichen Beurteilungen (s. Kap. 6) erhöht (vgl. Abb. 8.2 Grad der Verbindlichkeit der Fortbildungsverpflichtung). Die Frage nach Konsequenzen der Nichteinhaltung und Möglichkeiten der Einflussnahme bzw. Sanktionierung berührt die Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter als Vorgesetzte und die ihnen übertragenen Befugnisse eines Dienstvorgesetzten sowie das Disziplinarrecht. Die Nichterfüllung von Dienstpflichten kann disziplinarrechtlich sanktioniert werden, d. h. es kann grundsätzlich ein Disziplinarverfahren eingeleitet werden, was in die Zuständigkeit von Dienstvorgesetzen fällt (vgl. hierzu Kap. 4).

Regelung zu:	BW	BY	BE	BB	HB
Fortbildungspflicht	●	●	●	●	●
Umfang		●			●
Dokumentationsverpflichtung	●			●	●
Monitoring & Controlling		●	●	○[1]	●
Thematisierung im Mitarbeitergespräch	●	●		●	
Vereinbarung von Fortbildungsmaßnahmen	●			●	○[3]
Anordnung von Fortbildungsmaßnahmen	●			●	●

● Kriterium erfüllt ○ Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt

[1] Nachweise zur Erfüllung der FB-Pflicht sind von SL in Personalakte aufzunehmen
[2] Abstimmung der Fortbildungsmaßnahmen mit SL unter Berücksichtigung der Fortbildungsplanung der Schule
[3] Lehrkräfte verpflichtet, persönliche Fortbildungsplanung der SL vorzulegen
[4] Abstimmung der Fortbildungsmaßnahmen mit SL unter Berücksichtigung der Fortbildungsplanung der Schule

Abb. 8.2 Grad der Verbindlichkeit der Fortbildungsverpflichtung

Ein wichtiger Aspekt der Dokumentations- bzw. Nachweispflicht ist die Möglichkeit, die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter und/oder die Schulaufsicht zu überprüfen (vgl. Abb. 8.1 Regelungen zur Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte). Dieser Aspekt findet sich auch in den Rahmenvorgaben der Länder als „Erwartung, dass auf der Grundlage des Portfolios das Controlling der Fortbildungsverpflichtung sowie die individuelle Karriereförderung im Rahmen des Mitarbeitergespräches (auch: Zielvereinbarungsgespräch, Jahresgespräch, Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch) mit der Schulleitung erfolgt" (Daschner und Hanisch 2019 S. 24). Die Lehrkräfte sind allerdings nicht in allen Ländern zur Dokumentation der Fortbildungsteilnahme verpflichtet. Teilweise wird von einem Portfolio gesprochen; das betrifft Baden-Württemberg, Hessen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen; teilweise allgemein von einer Nachweis- und Dokumentationspflicht, so in Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

Die Verpflichtung der Lehrkräfte zur Dokumentation der Fortbildungen bzw. Führung eines Fortbildungsportfolios ist verbindlich geregelt in Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen, während dies die übrigen

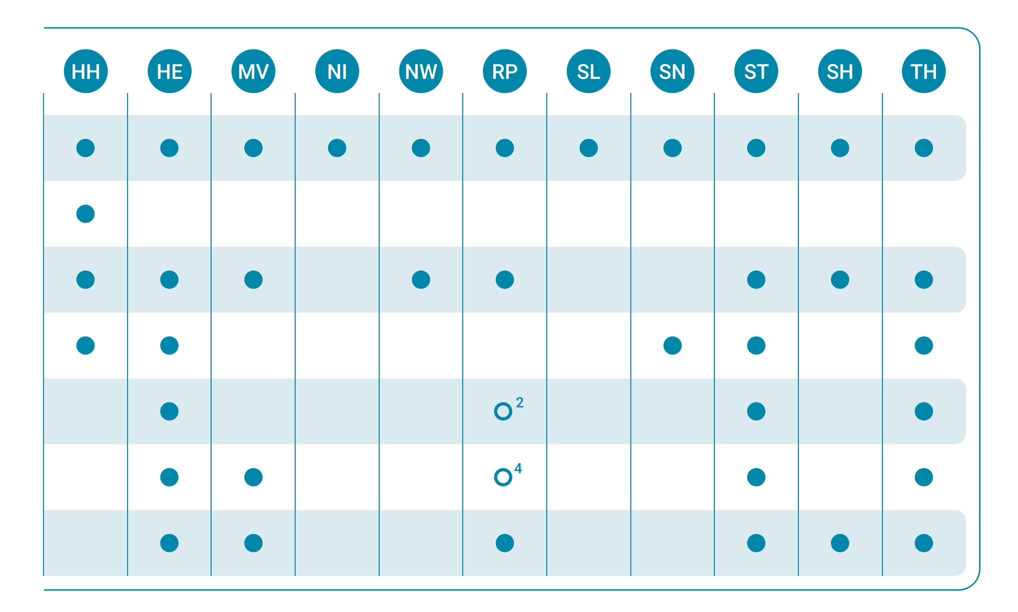


Abb. 8.2 (Fortsetzung)

fünf Länder Bayern, Berlin, Niedersachsen, Saarland und Sachsen nicht vorsehen. Im Rahmen der Externen Evaluation von Schulen wird laut der Antwort des Landtages auf eine Anfrage zur Lehrkräftefortbildung im Saarland[10] die Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte erfasst und die Einhaltung der Dokumentationspflicht überprüft sowie auf eine seit dem Schuljahr 2013/2014 bestehende Dokumentationspflicht verwiesen.

Die Lehrkräfte sind in Baden-Württemberg zur Dokumentation der wahrgenommenen Fort- und Weiterbildungen in einem Portfolio verpflichtet. Die Bescheinigungen sollen Inhalte und Zeitraum der Maßnahme enthalten. Das Fortbildungsportfolio ermöglicht neben der Dokumentationsfunktion auch die Nutzung als Reflexionsinstrument, um Schwerpunkte zu erkennen, eine Einordnung in die Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens vorzunehmen, weitere Planungen vorzunehmen und zu überprüfen, ob die Impulse aus den Fortbildungen für den Unterricht nutzbar waren, sowie die Nutzung zur Potentialanalyse. Für diese Funktionen werden entsprechende Arbeitsblattvorlagen zur Verfügung gestellt.[11] Die Wahl der Fortbildungen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem schulischen Fortbildungsplan[12] und den regelmäßig zu führenden Beratungsgesprächen mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter, bei denen auch Vereinbarungen

[10] Saar Anfrage Lehrerfortbildung – Drucksache 15/1520.

[11] URL: https://lehrerfortbildung-bw.de/q_qse/fbplanung/fb_planung/3_ueber/3_bilanz/Zugegriffen: 08.10.2020.

[12] VI Abs. 3 S. 2 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

zu Fortbildungen getroffen werden können.[13] Somit liegt ein recht hohes Verbindlichkeitsniveau vor.

Ein Qualifizierungsportfolio mit Fortbildungsnachweisen zu Thema, Inhalt und Zeitumfang ist ebenfalls in Hessen zu führen und der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter vorzulegen.[14] Die Bedeutung der Fortbildung als Instrument der Personalentwicklung wird durch die beiden verknüpften Instrumente Mitarbeitergespräch und Zielvereinbarung mittels einer Verbindung der Erhebung des Ist-Zustandes und der Entwicklung einer verbindlichen Perspektive unterstrichen. Das Qualifizierungsportfolio soll im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Mitarbeitergespräche ausgewertet werden und dabei sollen Zielvereinbarungen über die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen oder Schwerpunktsetzungen für die Fortbildungen geschlossen werden, wobei die individuellen Fort- und Weiterbildungswünsche mit einbezogen werden.[15] Es liegt somit ein hoher Grad an Verbindlichkeit vor, da die Nachweispflicht gegenüber der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter nicht nur formaler Natur ist, sondern fester Bestandteil des regelmäßigen Mitarbeitergesprächs, mit dem die individuelle Weiterentwicklung durch die Planung und Vereinbarung zu Fortbildungen und Qualifizierungen gefördert werden soll.

Auch Hamburg verpflichtet die Lehrkräfte zur Führung eines Fortbildungsportfolios mit entsprechenden Nachweisen, welches der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter bis spätestens zum Ende des Schuljahres vorzulegen ist. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter hat die Aufgabe, die ordnungsgemäße Führung des Portfolios zu prüfen, die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung zu bestätigen, eine Kopie des Formblattes zu verwahren und im Rahmen der Schulinspektion oder auf Anfrage der Schulaufsicht die Fortbildungsdaten der Schule zu berichten. Diese Aufgaben sind eng verknüpft mit der schulischen Fortbildungsplanung, für deren Erstellung, Einhaltung, Auswertung und Weiterentwicklung die Schulleiterin bzw. der Schulleiter verantwortlich ist.[16] Der Nachweis der Fortbildungen gegenüber der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter, eine entsprechende Dokumentation durch diese und ggf. Berichterstattung gegenüber der Schulaufsicht im Rahmen der Schulinspektion oder auf Anfrage stellen einen hohen Grad an Verbindlichkeit her.

Rheinland-Pfalz verpflichtet die Lehrkräfte ebenfalls zur Führung eines Fortbildungsportfolios, in dem wahrgenommene Fortbildungen sowie weitere, die berufliche Entwicklung fördernde Fähigkeiten und Kenntnisse dokumentiert werden sollen. Die Fortbildungen sind mit Thema, Inhalt und zeitlichem Umfang zu dokumentieren und – das ist einmalig in den juristischen Regelungen der Länder – sofern Angaben zur

---

13 VIAbs. 4 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

14 § 66 Abs. 2 LehrBiG HE 2011; § 75 Abs. 4 HlbGDV.

15 Lehrkräfte sind von der Verpflichtung zum Führen eines Jahresgespräches ausgenommen, haben aber ein Recht darauf. § 17 Abs. 6 hess LDO.

16 § 89 Abs. 3 HmbSG.

Leistungsbewertung enthalten sind, müssen diese ebenfalls in das Fortbildungsportfolio aufgenommen werden.[17]

Sachsen-Anhalt verpflichtet die Lehrkräfte, ihre kontinuierliche Professionalisierung in einem Qualifizierungsportfolio nachzuweisen, das alle Aktivitäten im Rahmen kollegialer Beratung, sowie persönliche Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Schulklimas sowie Nachweise besuchter Fortbildungen und daraus resultierender Aktivitäten enthält. Hier liegt ein weiter gefasstes Fortbildungsverständnis zugrunde. Das Qualifizierungsportfolio soll bei allen Maßnahmen der Personalentwicklung und insbesondere bei den Mitarbeitergesprächen mit einbezogen werden.[18] Die individuelle Fortbildung soll sich am Fortbildungsplan der Schule orientieren, der im Zusammenhang mit dem Schulprogramm steht und Festlegungen zur Durchführung und Evaluation der Fortbildungen enthalten soll.[19] Das Landesschulamt berät die Schulen bei der Planung, Organisation, Umsetzung und Evaluation der Fortbildungen.[20] Hier kann demnach von einem hohen Verbindlichkeitsgrad gesprochen werden, der sowohl auf der Ebene der Schule als auch der Schulaufsicht angesiedelt ist.

Ein Portfolio ist von den Lehrkräften ebenfalls in Thüringen zu führen, in dem die Teilnahme an anerkannten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durch Bescheinigung über Inhalte, Zeitumfang und Erfolg nachgewiesen wird. Bei den regelmäßig zu führenden Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen wird das Portfolio ausgewertet.[21] Dabei sollen die Schulleiterinnen die Fortbildungsnachweise sowie die schulische Fortbildungsplanung und individuelle Fort- und Weiterbildungswünsche einbeziehen und mit den Lehrkräften Vereinbarungen über Qualifizierungsmaßnahmen abschließen.[22] In dem Dreiklang von Überprüfung, Bezug zur Fortbildungsplanung und Vereinbarung von Qualifizierungsmaßnahmen liegt ein hoher Verbindlichkeitsgrad vor.

Eine allgemein gehaltene Verpflichtung zur Dokumentation der wahrgenommenen Fortbildungen findet sich für die Länder Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. In Brandenburg sind die Fortbildungsveranstalter verpflichtet, die Teilnahme unter Angabe des Themas, einer Kurzfassung des Inhaltes und des Zeitumfangs zu bestätigen, womit die Lehrkräfte die Erfüllung ihrer Fortbildungspflicht nachweisen. Die Teilnahme an schulinternen Fortbildungsmaßnahmen wird durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter bestätigt. Die Dokumentations- und Nachweispflicht ist auf einem hohen Verbindlichkeitsniveau angesiedelt, da die Nachweise in Kopie zu den Personalakten genommen

[17] § 10 rp IKFWBLehrG.

[18] Nr. 2.2.2 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.

[19] Nr. 2.2.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.

[20] Nr. 2.2.3 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.

[21] § 35 Abs. 2 ThürLbG.

[22] § 5 Abs. 5 S. 3 ThürLbG.

werden sollen.[23] In Berlin existiert eine Nachweispflicht nur für das Lehramt an Grundschulen, wo innerhalb der ersten drei Jahre nach Anerkennung der Lehrbefähigung 30 Fortbildungsstunden gegenüber der Senatsverwaltung nachzuweisen sind.[24] Bremen verpflichtet die Lehrkräfte zur Dokumentation der Fortbildungsaktivitäten und Aufbewahrung der Bescheinigungen[25] und darüber hinaus zu einer eigenen Fortbildungsplanung, die der Schulleiterin oder dem Schulleiter nach Art und Umfang rechtzeitig vorzulegen ist.[26] Es findet sich kein expliziter Hinweis, dass den Schulleiterinnen gegenüber die Fortbildungsaktivitäten nachzuweisen sind, jedoch kann die Vorlage der individuellen Fortbildungsplanung als ein Aspekt deutlicher Verbindlichkeit gewertet werden. Die Dokumentation der Fortbildungsaktivitäten und der Nachweis darüber gegenüber den Schulleiterinnen ist in Mecklenburg-Vorpommern für Lehrkräfte, schulisches Führungspersonal und das Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung verpflichtend.[27] Darüber hinaus sollen die Lehrkräfte ihre persönliche Fortbildungsplanung nach Art und Umfang der Schulleiterin oder dem Schulleiter vorlegen, was im Kontext des schulischen Fortbildungsprogramms geschieht, welches Aussagen über die Qualifizierungsbedarfe und die Formen der Umsetzung enthalten soll.[28] Durch die drei Komponenten Nachweispflicht gegenüber der Schulleiterin, individuelle Fortbildungsplanung und Bezug zum schulischen Fortbildungsprogramm entsteht ein hoher Grad an Verbindlichkeit, der unterstrichen wird durch das „Recht auf Beratung als Grundlage einer gezielten Förderung von Qualifizierungsschwerpunkten" im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen.[29] In Nordrhein-Westfalen findet sich weder eine explizite Regelung zur Dokumentationspflicht der Lehrkräfte noch eine ausdrückliche Überprüfungsverpflichtung der Schulleiterin oder des Schulleiters, jedoch ist zum einen geregelt, dass die Teilnehmenden sowohl bei schulinternen[30] als auch schulexternen[31] Fortbildungsmaßnahmen eine Teilnahmebescheinigung oder ein Zertifikat erhalten, zum anderen findet sich die Möglichkeit der Anrechnung auf die Unterrichtsverpflichtung, die detailliert geregelt ist.[32] Die Voraussetzungen für die Dokumentation und die damit mögliche Überprüfung sind gegeben, jedoch kann keine verpflichtende Regelung abgeleitet werden. Die Dokumentation der wahrgenommenen Fort- und Weiterbildungen mit einer

[23] § 7 bbg VV LKFB.

[24] § 3a Abs. 3 bln BLVO.

[25] § 5 brem Lehrerfortbildungsverordnung.

[26] § 4 Abs. 2 brem Lehrerfortbildungsverordnung.

[27] § 5 Abs. 3 mv LkFbQVO M-V.

[28] § 5 mv LkFbQVO M-V.

[29] § 17 Abs. 3 mv LehbildG M-V.

[30] Nr. 2.1 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.

[31] Nr. 2.2 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.

[32] Nr. 7.1 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.

Bescheinigung, die mindestens Inhalt und Zeitumfang enthält, ist in Schleswig-Holstein für die Lehrkräfte verpflichtend vorgesehen.[33] Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist verantwortlich für die Fortbildungsplanung, bei der die Entwicklungsschwerpunkte der Schule und die individuellen Fortbildungsbedarfe berücksichtigt werden sollen.[34] Im Rahmen der verbindlichen Mitarbeitergespräche sollen persönliche Eignung und Entwicklung angesprochen werden[35], was die Thematisierung der Fortbildungsaktivitäten einschließen kann, jedoch keine verbindliche Vorgabe darstellt.

8.2 Schulische Fortbildungsplanung

Eine systematische Fortbildungsplanung stellt ein zentrales Personalentwicklungsinstrument dar (Thillmann et al. 2014) und nimmt für eine systematische Personalentwicklung eine Schlüsselfunktion ein. Eine auch auf einzelne Lehrkräfte fokussierende Fortbildungsplanung ist im Rahmen einer systematisch angelegten Schul- und Personalentwicklung auch als ein Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung anzusehen (Tarkian 2020). Es gilt also, die systematische Entwicklung von Einzelpersonen mit der Schulentwicklung zu verbinden und in Einklang zu bringen. So sind für „die systematische Umsetzung eines Personalentwicklungskonzeptes (z. B. Mitarbeitergespräche, Fortbildungsplanung) … politische Vorgaben und konkrete Empfehlungen" bedeutsam, aber auch die zeitlichen Ressourcen der Schulleiterinnen und Schulleiter (Thillmann et al. 2014 S. 225). Fortbildungsplanung erfordert Zeit, sowohl für Beratungs- und Beurteilungsgespräche als auch für Recherchen, um geeignete Fortbildungsangebote zu finden und diese in eine mittel- und langfristige Fortbildungsplanung umzusetzen. Die dafür erforderlichen zeitlichen Ressourcen von Schulleiterinnen und Schulleitern variieren zwischen den Ländern und innerhalb der Länder in Abhängigkeit von Schulform und Schulgröße aufgrund des unterschiedlichen Umfangs der Unterrichtsverpflichtung (Thillmann et al. 2014 S. 225).

Die Verpflichtung zur Fortbildung wird in allen Ländern von dem Steuerungsinstrument der schulischen Fortbildungsplanung flankiert. Dabei ist die Fortbildungsplanung auf unterschiedliche Weise mit anderen Instrumenten wie Schulprogramm, Mitarbeitergesprächen oder Zielvereinbarungen verknüpft. Während eine Verknüpfung von Schulprogramm und Fortbildungsplanung eher auf eine gesamtschulische Personal- und Qualitätsentwicklung ausgerichtet ist, erfüllt die Verknüpfung der Fortbildungsverpflichtung mit Mitarbeitergesprächen, Zielvereinbarungen oder dienstlichen Beurteilungen deutlicher die Funktion individueller Personalentwicklung. Ein wesentliches Element

[33] § 12 Abs. 3 sh LehrBG.

[34] § 31 sh LehrBG.

[35] Sh Erl. Mitarbeitergespräch.

Fortbildungsplan	BW	BY	BE	BB	HB
vorgesehen	●	○[1]	●	●	●
Bestandteil des Schulprogramms			●	●	
Fortschreibung	●	●		●	●
Turnus (Angabe in Jahren)	1	regel-mäßig	3	1	1
Schule zuständig	●	●		●	●
Schulleitung			●		
Bestimmung Bedarf	●	●	●	●	●
Weitergabe Bedarf	●	●	●	●	
Mittel / -anforderung	●			●	

● Kriterium erfüllt ○ Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt

[1] betrifft nur schulinterne Fortbildung

[2] beinhaltet auch die Bewertung der Qualifizierungsportfolios durch die Schulleitung → Verknüpfung zu MAG (Die Schulleitungen beziehen die schulischen Fortbildungspläne und die individuellen Fort- und Weiterbildungswünsche sowie die Portfolios der Lehrerinnen und Lehrer nach § 66 in die Jahresgespräche ein und schließen mit ihnen Zielvereinbarungen über die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen oder die Schwerpunktsetzungen für Fortbildung ab

[3] Eine explizite juristische Regelung konnte nicht recherchiert werden, Es findet sich ein Hinweis auf Fortbildungsplanung in Drucksache 15/1520. Antwort des Landtags des Saarlandes zu der Anfrage des Abgeordneten Klaus Kessler (B90/Grüne) betr.: Lehrerfortbildung

[4] auf Basis SP, regelmäßige Fortschreibung

[5] berücksichtigt Entwicklungsschwerpunkte der Schule

[6] Schulleitung entscheidet im Rahmen der von der Lehrerkonferenz beschlossenen Grundsätze über die Fortbildungsplanung.

[7] Der Fortbildungsplan wird in Vereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht einbezogen.

Abb. 8.3 Regelungen zur Fortbildungsplanung an Schulen

der schulischen Fortbildungsplanung ist die Bestimmung des Fortbildungsbedarfs in der Schule. Dieser setzt sich im Wesentlichen zusammen aus den drei Bereichen a) bildungspolitische Schwerpunktsetzungen, b) spezifische Anforderungen der Schule aufgrund der Bedarfe der Schülerschaft und des Schulprofils sowie c) Bedarfe der Lehrkräfte. Die Notwendigkeit der Bedarfserhebung spielt in allen Ländern eine Rolle und ist auf unterschiedliche Weise über Verwaltungsvorschriften, Qualitätsrahmen oder entsprechende Handreichungen verankert. Eine systematische Weiterleitung der ermittelten Fortbildungsbedarfe an die Schulaufsicht und die Landesinstitute ist indes nur in wenigen Fällen vor-

HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
●	●[2]	●	●	●	●	○[3]	●	●[4]	●	●[5]
	●	●	●	●				●		
●	●	●	●					●		
regel-mäßig	regel-mäßig	1	regel-mäßig	regel-mäßig				1		
	●	●			●			●	●	●
●		●		●			●	●	●[6]	
●	●	●		●	●			●	●	●
										●[7]

Abb. 8.3 (Fortsetzung)

gesehen. Die Fortbildungsplanung der Schulen wird offensichtlich „bisher zu wenig für eine systematisch vorgehende Bedarfsplanung von Maßnahmen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern bzw. für die Bildungsplanung genutzt" (DVLfB 2018 S. 94).

Die Funktionen Qualitätsentwicklung und Personalentwicklung durch Fortbildung und Fortbildungsplanung werden beispielsweise explizit in Nordrhein-Westfalen formuliert, wo es heißt: „Schulen erstellen im Rahmen des Schulprogramms unter Berücksichtigung der Pflicht zur Fortbildung und des Rechts auf Fortbildung sowie von Ergebnissen der internen und externen Evaluation eine Fort- und Weiterbildungsplanung zu ihrer Qualitätssicherung und -entwicklung, die auch den pädagogischen und fachlichen Qualifizierungsbedarf und die Gender-Kompetenz des Schulpersonals berücksichtigt."[36] Zur Personalentwicklung heißt es: „Schulleitung ist verantwortlich für … die sichere Personalführung in der Schule … u. a. durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsplanung."[37]

[36] Nr. 1.1 nrw RdErl. SLQ.

[37] Nr. 2.2 nrw RdErl. Leitungshandeln eigenv. Schulen.

8.2.1 Regelungen zur schulischen Fortbildungsplanung

Im Folgenden werden die Regelungen in den Ländern dargestellt (s. Abb. 8.3 Regelungen zur Fortbildungsplanung an Schulen). Dabei werden folgende Fragen berücksichtigt:

- Erfolgt die Fortbildungsplanung im Zusammenhang mit dem Schulprogramm oder als eigenständiges Instrument?
- In welchem Turnus erfolgt die Aktualisierung?
- Wird eine Bedarfsbestimmung gesondert erwähnt?
- Ist eine systematische Weitergabe des ermittelten Bedarfs vorgesehen?
- Wer ist für die Fortbildungsplanung zuständig?

Die Fortbildungsplanung steht in Verbindung mit dem Schulprogramm bzw. ist Teil des Schulprogramms in den sieben Ländern Brandenburg[38], Berlin[39], Hessen[40], Mecklenburg-Vorpommern[41], Niedersachsen[42], Nordrhein-Westfalen[43] und Sachsen-Anhalt[44]. Für die übrigen Länder finden sich unabhängig von der Schulprogrammarbeit Hinweise und Regelungen zur Erstellung einer schulischen Fortbildungsplanung.

So sind Schulen in Baden-Württemberg verpflichtet, „in einem jährlichen Fortbildungsplan ihre schulentwicklungsbezogenen Qualifizierungsanforderungen und Qualifizierungsmaßnahmen“ festzulegen.[45] Dieser Fortbildungsplan ist die Grundlage für die Mittelanforderungen und die Anforderung von Fort- und Beratungspersonal für die schulinterne Fortbildung bzw. Fortbildungen gemeinsam mit anderen Schulen.[46] Den staatlichen Schulämtern kommt dabei die Aufgabe der Beratung der Schulen bei der Fortbildungsplanung und die Sichtung der Bedarfsmeldungen zu.[47]

In Bayern ist nur für die schulinterne Fortbildung ein Fortbildungsplan zu erstellen.[48] Der schulische Fortbildungsbedarf soll auf Grundlage der Bedarfe der Lehrkräfte

---

[38] Nr. 2.1 Buchst. h bbg RS 8/09.

[39] § 69 Abs. 2 Nr. 2 bln SchG.

[40] § 67 LehrBiG HE 2011.

[41] § 18 mv LehbildG M-V.

[42] Fortbildung. Niedersächsischer Bildungsserver. https://www.nibis.de/fortbildung_11597. Zugegriffen: 08.12.2020.

[43] Nr. 1.1 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.

[44] Nr. 2.1.3 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.

[45] IV 2 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

[46] II Abs. 3 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

[47] § 2 Abs. 3 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

[48] II Nr. 5 bay Bkm. Lehrerfortbildung.

bestimmt und laufend fortgeschrieben[49] und „die Träger der regionalen bzw. lokalen Lehrerfortbildung im zweijährigen Turnus“[50] sollen informiert werden. „Der Bedarf der Schulen bildet neben dem Schwerpunktprogramm die wesentliche Grundlage für die Planung der Lehrerfortbildung in Bayern.“[51]

Festlegungen zum Fortbildungsbedarf sind in Berlin verpflichtender Bestandteil des Schulprogramms, in dem der „Beratungs- und Fortbildungsbedarf sowie die erforderlichen Maßnahmen zur Organisationsentwicklung und zur Personalentwicklung“ festgelegt werden sollen.[52] Die „Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung des Schulprogramms“ ist Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter.[53] Die Erfassung und Koordination des Fortbildungsbedarfs liegt an Grundschulen in der Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter[54] und für weiterführende Schulen bei den Funktionsstelleninhaberinnen und Funktionsstelleninhabern für die Koordinierung schulfachlicher Aufgaben[55] und bei den Qualitätsbeauftragten[56], sofern sie von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter dazu aufgefordert werden. Es ist ein Fortbildungsbericht zu erstellen[57], wobei nicht ersichtlich wird, ob dieser Bericht ausschließlich eine schulinterne Funktion hat oder auch der Schulaufsicht zuzuleiten ist. Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat in diesem Rahmen die Aufgabe, „für die Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung des Schulprogramms und für die Qualitätssicherung und interne Evaluation der schulischen Arbeit zu sorgen“[58] und jährlich sowohl der Schulkonferenz als auch der Gesamtkonferenz einen Bericht über die Entwicklung der Schule vorzulegen, in den dieser Fortbildungsbericht möglicherweise einfließt. Da die Schulen spätestens nach Ablauf von drei Jahren zur internen Evaluation verpflichtet sind und die Ergebnisse im Schulprogramm berücksichtigt werden sollen,[59] kann davon ausgegangen werden, dass dies eine Aktualisierung der Fortbildungsplanung spätestens nach drei Jahren einschließt. Seit 2019 sind jährliche Bilanzgespräche zwischen Schulleitung und Schulaufsicht und der Abschluss eines Schulvertrags verpflichtend.[60] Die Entwicklungsvorhaben und Jahresziele werden dabei ausgehend vom Schulprogramm bestimmt. Inwieweit dabei

[49] II Abs. 5 bay Bkm. Lehrerfortbildung.
[50] II Abs. 6 bay Bkm. Lehrerfortbildung.
[51] II Abs. 6 S. 2 bay Bkm. Lehrerfortbildung.
[52] § 8 Abs. 2 bln SchG.
[53] § 69 Abs. 2 Nr. 2 bln SchG.
[54] 3.2 Nr. 6 bln VV Zuordnung.
[55] 3.2 Nr. 6, 3.7 Nr. 6, 3.8 Nr. 8, 3.9 Nr. 8 bln VV Zuordnung.
[56] 3.10 Nr. 8 bln VV Zuordnung.
[57] 3.2 Nr. 6, 3.7 Nr. 6, 3,8 Nr. 8, 3.10 Nr. 8 bln VV Zuordnung.
[58] § 69 Abs. 2 Nr. 2 bln SchG.
[59] § 8 Abs. 5 bln SchG.
[60] URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/schulqualitaet/schulvertrag/. Zugegriffen: 16.08.2021.

die Fortbildungsbedarfe berücksichtigt und ggf. weitergeleitet werden, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden. In Brandenburg sollen im Schulprogramm verbindliche Aussagen zum Fortbildungsbedarf gemacht werden.[61] Die Fortbildungsplanung ist jährlich zu aktualisieren. Die Schulen sollen „ausgehend von den im Schulprogramm ausgewiesenen Zielen" Fortbildungsschwerpunkte festlegen.[62] Die Grundsätze werden dabei von der Konferenz der Lehrkräfte bestimmt, wozu die inhaltlichen Schwerpunkte, der Fortbildungsbedarf von Lehrkräften bzw. Lehrkräftegruppen, der nachhaltige Transfer der Fortbildungsinhalte und die Verwendung der zur Verfügung stehenden Fortbildungsmittel gehören.[63] Bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung sollen „insbesondere das Schulprofil, die erreichten Schülerleistungen, die Ergebnisse der Schulvisitation und weitere Evaluationsergebnisse sowie der Entwicklungsbedarf aufgrund bildungspolitischer Schwerpunkte und die Kooperation mit außerschulischen Personen und Einrichtungen" berücksichtigt werden. Die Zuständigkeit liegt bei der Schule.[64] Der konkrete Fortbildungsbedarf (Mittel, Personal, Fortbildungsangebote) soll von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter dem staatlichen Schulamt jeweils bis zum 15. Februar für das folgende Schuljahr gemeldet werden.[65] Über die Ziele und Ergebnisse der schulinternen Fortbildung haben die Schulleiterin oder oder der Schulleiter gegenüber dem staatlichen Schulamt zu berichten.[66] Für die thematische Erfassung des Fortbildungsbedarfes der Schulen und der Abstimmung mit den bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen und die rechtzeitige Ermittlung der qualitativen und quantitativen Fort- und Weiterbildungsbedarfe sind die Schulrätinnen und Schulräte zuständig.[67] Schulen in Bremen sind zur Erstellung eines Fortbildungsprogramms verpflichtet, „das alle an der Schule Tätigen erfasst und sich an den konkreten schulischen Anforderungen orientiert und jährlich fortgeschrieben wird"[68], worüber die Gesamtkonferenz entscheidet.[69] Die Mitarbeit an der Erarbeitung des Fortbildungsprogramms wird ausdrücklich als Aufgabe aller Lehrkräfte formuliert.[70] Der schulische Fortbildungsbedarf ist im Fortbildungsprogramm zu bestimmen, in welchem auch die beabsichtigten Formen der Umsetzung festzuhalten sind.[71] Ein Verweis über eine Kommunikation des Bedarfs an Schulaufsicht oder Träger der Lehrerbildung konnte nicht gefunden werden.

---

[61] Nr. 2.1 Buchst. h bbg RS 8/09.

[62] § 5 Abs. 1 bbg VV LKFB.

[63] § 5 bbg VV LKFB.

[64] § 5 Abs. 2 bbg VV LKFB.

[65] § 8 Abs. 2 bbg VV LKFB.

[66] § 10 Abs. 5 bbg VV LKFB.

[67] Anlage 3: Kernaufgabe H – Lehrerbildung. bbg VVSchulB.

[68] § 10 Abs. 4 BremSchVwG.

[69] § 36 Abs. 2 Nr. 5 BremSchulG.

[70] § 2 Nr. 4 brem LDO.

[71] § 7 brem Lehrerfortbildungsverordnung.

Für „die Erstellung, Einhaltung, Auswertung und Weiterentwicklung des Schulprogramms sowie der Fortbildungsplanung der Schule“ ist in Hamburg die Schulleiterin oder der Schulleiter zuständig[72] und sind verpflichtet, der Schulkonferenz über das Fortbildungsprogramm zu berichten.[73] Die Lehrerkonferenz beschließt über Inhalt und Durchführung der schulinternen Fortbildung.[74] Hinweise zur Ermittlung des Fortbildungsbedarfs im Rahmen der schulischen Fortbildungsplanung finden sich in der Handreichung: Qualifizierungsplanung (Agentur für Schulberatung 2016 12 ff.). Das verpflichtend zu führende Fortbildungsportfolio wird als eine Grundlage für die schulische Fortbildungsplanung und die damit verbundene Personalentwicklung bezeichnet.[75]

Der Fortbildungsplan an Schulen in Hessen ist Teil des Schulprogramms, welches „sowohl Entwicklungsschwerpunkte des Schulprogramms als auch die Bewertung der Qualifizierungsportfolios durch die Schulleitung“ berücksichtigen soll[76] und den Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte erfasst“.[77] Die Gesamtkonferenz entscheidet über den Fortbildungsplan. Die „angemessene Umsetzung des Programms“ ist regelmäßig mittels interner Evaluation zu überprüfen und das Schulprogramm ist fortzuschreiben, „insbesondere dann, wenn sich die Rahmenbedingungen für seine Umsetzung verändert haben oder die Schule ihre pädagogischen Ziele neu bestimmen will.[78]

Im Rahmen des Schulprogramms sollen die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern „notwendige Qualifizierungsmaßnahmen in einem Fortbildungsplan“ festlegen und dabei das „vorhandene Kompetenzprofil und die Anforderungen der innerschulischen Entwicklung“ berücksichtigen.[79] Dabei können die Schulen Qualifizierungsbedarfe bestimmen, die über die Fortbildungsschwerpunkte des Landes hinausgehen.[80] Das Fortbildungsprogramm ist jährlich fortzuschreiben und soll auch Aussagen zu den Formen der Umsetzung enthalten.[81] Die Fortbildungspläne werden jährlich von der Schulaufsicht angefordert, inhaltlich und haushaltstechnisch (d. h. Einhaltung des Budgets) geprüft und genehmigt.[82]

Die Anforderung an Schulen in Niedersachsen, ein Fortbildungskonzept als Teil des Schulprogramms zu erstellen, findet sich auf den Seiten des niedersächsischen Bildungsservers, wo auch verschiedene Fortbildungskonzepte als Beispiele guter Praxis

---

[72] § 89 Abs. 3 S. 2 HmbSG.
[73] § 53 Abs. 4 HmbSG.
[74] § 57 Abs. 2 Nr. 4 **HmbSG**.
[75] Hmb Hinweise FB Portfolio.
[76] § 67 LehrBiG HE 2011.
[77] § 127b S. 4 SchulG HE 2017.
[78] § 127b Abs. 2 S. 3 f. SchulG HE 2017.
[79] § 18 mv LehbildG M-V.
[80] § 17 Abs. 2 mv LehbildG M-V.
[81] § 5 mv LkFbQVO M-V.
[82] S. 4 mv Drucksache 6/2101.

vorgestellt werden.[83] Das Schulprogramm muss darüber Auskunft geben, welches Leitbild und welche Entwicklungsziele die pädagogische Arbeit bestimmen und das Fortbildungskonzept soll entsprechend „auf die fachlichen Anforderungen sowie Ziele und Schwerpunkte der Schule" abgestimmt sein (Niedersächsisches Kultusministerium 2014 S. 13). Im Orientierungsrahmen wird das Fortbildungskonzept als eine Rahmung für die Umsetzung der Verantwortung von Lehrkräften und Schulleitung „für den Erhalt und die Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen definiert. Die Schulen sind verpflichtet, ihre Arbeit jährlich zu überprüfen und Verbesserungsmaßnahmen zu planen und durchzuführen, was auch die Fortschreibung des Fortbildungsplanes einschließen sollte.[84]

In Nordrhein-Westfalen erstellen Schulen ebenfalls im Rahmen des Schulprogramms eine Fortbildungsplanung. Diese dient der Qualitätssicherung und -entwicklung, die auch den pädagogisch-fachlichen Qualifizierungsbedarf des Schulpersonals berücksichtigt.[85] Das Schulprogramm und somit auch die Fort- und Weiterbildungsplanung sind regelmäßig fortzuschreiben; sie dienen als Grundlage der internen Evaluation.[86] Die Verantwortung für die Aus-, Fort- und Weiterbildungsplanung liegt bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter.[87]

Bei der Fortbildungsplanung in Rheinland-Pfalz sollen sowohl schulbezogene Entwicklungsbedarfe als auch berufliche Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Lehrkräfte berücksichtigt werden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter werden ausdrücklich zur Unterstützung und Förderung der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte verpflichtet.[88] Sie sollen im Rahmen ihrer „Gesamtverantwortung für die Personalentwicklung die Fortbildung der Lehrkräfte unter Berücksichtigung der Fortbildungsplanung" steuern und koordinieren.[89] Damit wird ihnen eine Aufgabe der Personalentwicklung und entsprechende Verantwortung übertragen, jedoch nicht ausdrücklich die Verantwortung für die Fortbildungsplanung.

Für das Saarland konnte keine formale Verankerung der schulischen Fortbildungsplanung recherchiert werden. Im Qualitätsrahmen wird ein Fortbildungskonzept als Qualitätsmerkmal aufgeführt. Aus einer parlamentarischen Anfrage geht hervor, dass im Rahmen der Externen Evaluation erhoben wird, ob die Fortbildungen an der Schule aufeinander abgestimmt sind. Es werden „entsprechende Handlungsempfehlungen für ein Fortbildungskonzept im Sinne einer Personalentwicklung und der schulspezifischen Schul- und Unterrichtsentwicklung vom Evaluationsteam ausgesprochen", die als Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht verankert werden können, was als

[83] Fortbildung. Niedersächsischer Bildungsserver. https://www.nibis.de/fortbildung_11597. Zugegriffen: 08.12.2020.

[84] § 32 Abs. 2 und 3 NSchG.

[85] Nr. 1.1 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.

[86] § 3 Abs. 2 nrw SchulG; nrw Schulprogrammarbeit.

[87] Nr. 2.2 nrw RdErl. Leitungshandeln eigenv. Schulen.

[88] § 11 Abs. 1 rlp IKFWBLehrG.

[89] § 11 Abs. 2 rlp IKFWBLehrG.

eine Form der Weitergabe des Fortbildungsbedarfes gewertet werden kann.[90] Darüber hinaus findet sich im Ausbildungsprogramm des Landesinstituts ein Angebot für die Fortbildungsplanung an Grundschulen.[91]

In Sachsen tragen die Schulleiterinnen oder Schulleiter die Verantwortung für das Personal- und Fortbildungskonzept,[92] wofür eine an Schulleitungen adressierte Handreichung existiert.[93] Die Fortbildungsverordnung aus dem Jahr 2008, die auch Konkretisierungen zur Fortbildungsplanung enthielt, ist nicht mehr in Kraft.[94] Der Fortbildungsplan in Sachsen-Anhalt soll auf Basis des Schulprogramms die wesentlichen systembezogenen Fortbildungsschwerpunkte für zwei Schuljahre festlegen und regelmäßig, das heißt jährlich, fortgeschrieben werden.[95] Die Besonderheiten der Schule, die spezifische Profilbildung, Schülerleistungen, Evaluationsergebnisse sowie Entwicklungsbedarfe aufgrund bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen sollen berücksichtigt werden und die Fortbildungsmaßnahmen umfassen, die zur Erhaltung, Vertiefung und Erweiterung der professionellen Kompetenzen dienen.[96] Dies erfordert u. a. eine umfassende Bedarfserhebung. Die Fortbildungsplanung wird in Schleswig-Holstein durch die Schulleiterin oder den Schulleiter verantwortet, bei der die Entwicklungsschwerpunkte der Schule und die Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte berücksichtigt werden sollen.[97] Ein Bezug zur Bedarfserhebung findet sich im Orientierungsrahmen Schulqualität, wo als ein Merkmal der Personalentwicklung die Sorge des Leitungsteams für eine bedarfsgerechte Aus- und Fortbildung beschrieben wird.[98] Thüringen verbindet die schulische Fortbildungsplanung mit der Unterstützung durch die Schulämter und das Landesinstitut. Die Unterstützung bezieht sich auf die Koordination von Fortbildungsangeboten und die Bereitstellung eines Unterstützungssystems, das neben der Beratung auch fachliche und methodische Fortbildungsangebote beinhaltet. Die Schulen sollen im Fortbildungsplan schulbezogene Qualifizierungsschwerpunkte festlegen, die die Entwicklungsschwerpunkte von Schule und Lehrkräften berücksichtigen.[99] Der Fortbildungsplan wird in die Vereinbarungen zwischen Schule und Schulamt einbezogen.[100]

---

[90] Saar Anfrage Lehrerfortbildung – Drucksache 15/1520.

[91] URL: https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=5191. Zugegriffen: 21.01.2020.

[92] § 42 Abs. 1 S. 6 SächsSchulG.

[93] Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hrsg.). (2011). *Lehrerfortbildung. Fortbildungskonzepte der Schulen und schulinterne Lehrerfortbildung*.

[94] URL: https://www.lehrerbildung.sachsen.de/1726.htm. Zugegriffen am 19.01.2020.

[95] Nr. 2.1.3 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.

[96] Nr. 2.1.3 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.

[97] § 31 sh LehrBG.

[98] Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein und Institut für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein [IQSH] (2016, S. 20).

[99] § 36 ThürLbG.

[100] § 36 sh LehrBG.

8.2.2 Zusammenfassung

In den meisten Ländern werden Vorgaben zur Fortbildungsplanung nicht gesondert geregelt, sondern zum Teil durch die Verankerung im Schulprogramm, wobei dann alle Vorgaben für das Schulprogramm auch für die Fortbildungsplanung gelten, zum Teil durch die Übertragung von Aufgaben an die Schulleiterinnen und Schulleiter.

Festlegungen zur Fortschreibung der Fortbildungsplanung existieren für neun Länder.

Die Fortbildungsplanung ist teilweise eindeutig in die Zuständigkeit der Schulleiterinnen oder Schulleiter, teilweise allgemein in die Verantwortung der Schule gestellt, teilweise finden sich Verantwortlichkeiten unterschiedlicher Akteure. Eine ausdrückliche Funktion bzw. Verantwortung für die Fortbildungsplanung der Schulleiterinnen und Schulleiter ist in sieben Ländern vorgesehen, was jedoch nicht zwingend die alleinige Verantwortung bedeutet. In Berlin ist der Fortbildungsplan Bestandteil des Schulprogramms, für dessen „Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung" die Schulleiterinnen und Schulleiter zuständig sind.[101] So ist in Hamburg die Schulleiterin oder der Schulleiter zuständig,[102] doch über die schulinternen Fortbildungen beschließt die Lehrerkonferenz.[103] In Mecklenburg-Vorpommern wird die Zuständigkeit für die Fortbildungsplanung der Schulleiterin oder dem Schulleiter übertragen, die dabei von den Fort- und Weiterbildungseinrichtungen unterstützt werden.[104] Für Nordrhein-Westfalen heißt es, die „Schulleitung ist verantwortlich für das systembezogene Personalmanagement … u. a. durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsplanung"[105]; in Sachsen liegt die Verantwortung für das Personal- und Fortbildungskonzept klar bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter,[106] Schleswig-Holstein verknüpft die Verantwortung für die Fortbildungsplanung der Schulleiterinnen und Schulleiter mit der Aufgabe, die schulischen Entwicklungsschwerpunkte und individuellen Fortbildungsbedarfe zu berücksichtigen,[107] Sachsen-Anhalt stellt die Erarbeitung, Umsetzung und Evaluation des Fortbildungsplanes in die Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter, die dabei das Kollegium beteiligen sollen.[108] Für die Länder Brandenburg[109], Baden-Württemberg[110],

[101] § 69 Abs. 2 Nr. 2 bln SchG.
[102] § 89 Abs. 3 S. 2 HmbSG.
[103] § 57 Abs. 2 Nr. 4 HmbSG.
[104] § 15 Abs. 3 S. 2 mv LehbildG M-V.
[105] 2.2 nrw RdErl. Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen.
[106] § 42 Abs. 1 S. 6 SächsSchulG.
[107] § 31 sh LehrBG.
[108] Nr. 2.2.1 S. 5 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.
[109] Nr. 2.1 Buchst. h bbg RS 8/09.
[110] IV Abs. 1 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

Bayern[111], Bremen[112], Hessen[113], Nordrhein-Westfalen[114], Rheinland-Pfalz[115] und Thüringen[116] wird die Zuständigkeit für die Fortbildungsplanung allgemein der Schule zugeschrieben. Eine Besonderheit existiert in Nordrhein-Westfalen, wo eine Beratung durch Kompetenzteams und die Bezirksregierungen in Anspruch genommen werden kann.[117]

Infobox Fortbildung als Instrument der Personalentwicklung

Beispiel Hessen

Es zeigt sich eine enge Verzahnung verschiedener Personalentwicklungsinstrumente. So existiert eine Verknüpfung von schulischer Fortbildungsplanung, Fortbildungsdokumentation (Qualifizierungsportfolio), verbindlichen Mitarbeitergesprächen und Abstimmung zu konkreten Fortbildungsmaßnahmen bzw. Zielvereinbarungen sowie die Möglichkeit der Schulleiterin oder des Schulleiters, Fortbildungsmaßnahmen anzuordnen.

§ 66 Teilnahme- und Nachweispflicht[118]

1) Lehrkräfte sind verpflichtet, ihre berufsbezogene Grundqualifikation zu erhalten und weiterzuentwickeln. Über die Wahl der hierfür geeigneten Fortbildungsangebote entscheiden die Lehrkräfte in Abstimmung mit der Schulleitung.
2) Die Lehrkräfte dokumentieren die von ihnen wahrgenommene Fortbildung und Qualifizierung sowie auf Wunsch weitere die Berufslaufbahn fördernde Kompetenzen in einem Qualifizierungsportfolio, das sie auf Anforderung der Schulleitung vorlegen. Die Auswertung der Qualifizierungsportfolios ist Bestandteil von Mitarbeitergesprächen. Die Teilnahme an Fortbildungen wird im Qualifizierungsportfolio durch eine Bescheinigung des Anbieters dokumentiert, die mindestens Angaben zur Person sowie zu Thema, Inhalt und Zeitumfang der Fortbildung umfasst.
3) Unbeschadet der Bestimmungen des Abs. 1 kann die Schulleitung Lehrkräfte nach Auswertung der jeweiligen Qualifizierungsportfolios und der Mitarbeitergespräche zur Wahrnehmung bestimmter Fortbildungsmaßnahmen verpflichten.

[111] II Nr. 5 bay Bkm. Lehrerfortbildung.
[112] § 10 Abs. 4 BremSchulG.
[113] § 67 LehrBiG HE 2011.
[114] Nr. 1.1 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.
[115] Nr. 1 rp VwV Fort- und Weiterbildung.
[116] § 36 Abs. 1 ThürLbG.
[117] Nr. 1.1 S. 2 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.
[118] LehrBiG HE 2011.

Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten	BW	BY	BE	BB	HB
Hinwirken / Förderung	●	●	●	●	●
Verantwortung	●			●	●
Sicherstellung (explizit)				●	
Mitarbeitergespräch	●	●		●	
Vereinbarungen	●			●	○[2]
Controlling		●	●	○[4]	●
Anordnung	●			●	

● Kriterium erfüllt ○ Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt

[1] Abstimmung der Fortbildungsmaßnahme mit SL unter Berücksichtigung Fortbildungsplan der Schule.
[2] Lehrkräfte sind verpflichtet, persönliche Fortbildungsplanung SL vorzulegen.
[3] Abstimmung der Fortbildungsmaßnahme mit SL unter Berücksichtigung Fortbildungsplan der Schule.
[4] Nachweise zur Erfüllung der FB-Pflicht sind von SL in Personalakte aufzunehmen.

Abb. 8.4 Fortbildungsbezogene Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter

4) Die Fortbildung soll in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden. In besonderen Fällen kann die Schulleitung für vom Land Hessen akkreditierte oder nach Art. 5 Abs. 3 der Richtlinie 2006/123/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen im Binnenmarkt (ABl. EU Nr. L 376 S. 36) und als gleichwertig anerkannte Fortbildungsveranstaltungen Dienstbefreiung gewähren, sofern dienstliche Erfordernisse nicht entgegenstehen.
5) Alle Lehrkräfte haben im Rahmen der Jahresgespräche das Recht auf eine Laufbahnberatung als Grundlage einer gezielten Förderung von Entwicklungsschwerpunkten. Art und Umfang der Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen werden in Vereinbarungen zwischen Staatlichem Schulamt, Schulleitung und Lehrkräften festgelegt. Der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an Aufgaben und funktionsbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen soll in der Regel zur Voraussetzung für die Übernahme von Funktionsstellen in Schule und Bildungsverwaltung auf Zeit oder auf Dauer gemacht werden.

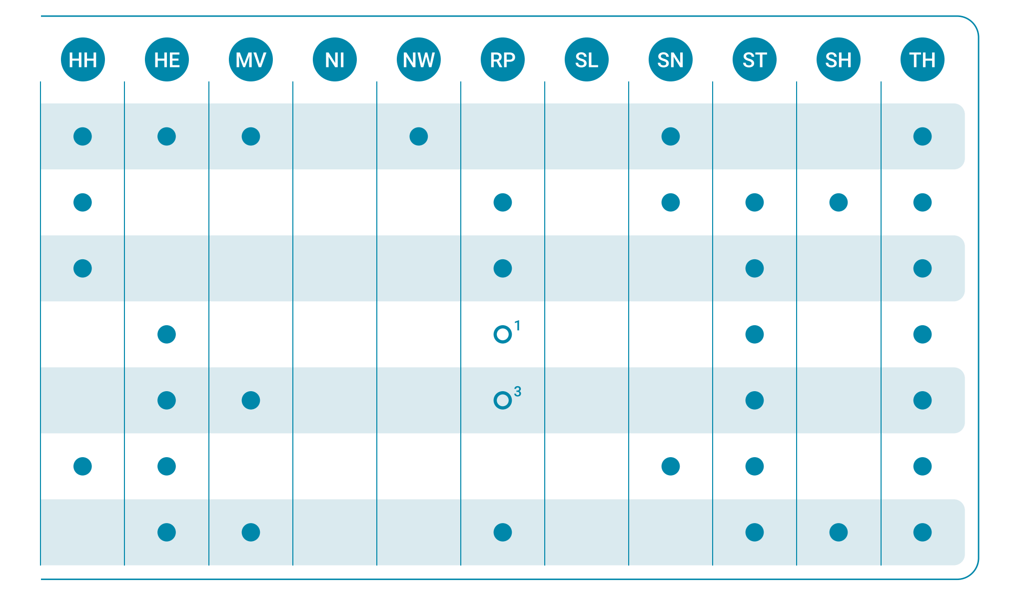


Abb. 8.4 (Fortsetzung)

6) Einzelheiten zur Teilnahme- und Nachweispflicht werden durch eine Rechtsverordnung geregelt.

§ 67 Fortbildungsplan der Schule

1) Die Schule legt als Teil des Schulprogramms in einem Fortbildungsplan die schulbezogenen Qualifizierungsanforderungen fest. Der Fortbildungsplan berücksichtigt sowohl Entwicklungsschwerpunkte des Schulprogramms als auch die Bewertung der Qualifizierungsportfolios durch die Schulleitung.
2) Zur Umsetzung des Fortbildungsplans steht der Schule nach Maßgabe des Haushaltsgesetzes ein Fortbildungsbudget zur Verfügung.

8.3 Schulinterne Fortbildung

Schulinterne Fortbildungen gewinnen an Bedeutung aufgrund der zunehmenden Eigenständigkeit der Schulen und der Fokussierung auf Schulentwicklung (Avenarius et al. 2003 S. 161). Zugleich ist dies der am wenigsten dokumentierte und untersuchte Bereich der Lehrkräftefortbildung; zu Zahl, Umfang und Inhalten liegen nur wenige Daten vor. Gleichzeitig liegt hier ein großes Potenzial für die Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Für die schulinterne Fortbildung finden sich formale Angebote

und Formate, die in allen Ländern durch Rückgriff auf Abrufangebote der Schulämter und Landesinstitute realisiert werden oder aus schuleigenen Mitteln selbst organisiert werden können, was wiederum in den Ländern sehr unterschiedlich geregelt ist. Teilweise können von den Schulen Wunschkurse angefordert werden bzw. in Abstimmung mit den Schulbehörden passgenaue Fortbildungen realisiert werden. Daneben gibt es eine Vielzahl informeller Formate, wie kollegiale Fortbildungen, Studientage, Fachbereichssitzungen oder Fachkonferenzen, aber auch kollegiale Unterrichtsbesuche, Mentorierungen etc., die zur Fortbildung genutzt werden können. „Pädagogische Tage" nehmen in gewisser Weise eine Zwischenstellung ein, können jedoch dem Bereich der internen Fortbildung zugerechnet werden, nicht zuletzt, weil einige Länder diese Funktion explizit definieren.

In Baden-Württemberg sollen Fortbildungen nach Möglichkeit schulintern oder im Verbund mit Nachbar- oder Profilschulen organisiert werden. Bei den zuständigen Schulämtern können Fortbildungs- und Beratungspersonal, Honorarmittel und an der Landesakademie Wunschkurse abgerufen werden. Zur schulinternen Fortbildung gehört auch die Durchführung von „Pädagogischen Tagen", deren Planung und Durchführung in der Schulkonferenz beraten und abgestimmt werden muss und die „grundsätzlich in der unterrichtsfreien Zeit durchzuführen" sind.[119] Für die schulinterne Fortbildung soll in Bayern ein Fortbildungsplan erstellt werden und es sollen die Träger der regionalen und lokalen Lehrerfortbildung über den Bedarf informiert werden.[120] Zur Umsetzung schulinterner Fortbildungen können Finanzmittel bereitgestellt werden.[121] Die Lehrkräfte in Bayern sollen etwa ein Drittel der verpflichtenden Fortbildungsstunden durch schulinterne Maßnahmen nachweisen.[122] Für Berlin wird ein Vorrang der schulinternen Fortbildung formuliert; weitere rechtliche Regelungen wurden nicht gefunden.[123] Schulinterne Fortbildungen sollen in Brandenburg insbesondere in den Tagen vor Schuljahresbeginn oder an variablen Ferientagen durchgeführt werden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter müssen gegenüber dem Schulamt über die Ziele und Ergebnisse der schulinternen Fortbildung berichten.[124] Auf Grundlage der Fortbildungsplanung melden sie dem Schulamt jährlich bis spätestens zum 15. Februar den Mittel- und Personalbedarf für das kommende Schuljahr und fordern Fortbildungsangebote an.[125] Während der verpflichtenden Präsenztage vor Schuljahresbeginn sollen in Bremen ebenfalls schulinterne Fortbildungsmaßnahmen stattfinden. Über diese Präsenztage müssen die Schul-

[119] II bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.
[120] II 5. u. 6. bay Bkm. Lehrerfortbildung.
[121] IV 3.3 bay Bkm. Lehrerfortbildung.
[122] II Abs. 3 bay Bkm. Lehrerfortbildung.
[123] § 67 Abs. 6 bln SchG.
[124] § 10 bbg VV LKFB.
[125] § 8 Abs. 2 bbg VV LKFB.

leiterinnen und Schulleiter gegenüber der Fachaufsicht einen Bericht abgeben.[126] Den Schulen in Hessen wird ein Fortbildungsbudget zur Verfügung gestellt.[127] Die Lehrerkonferenz beschließt in Hamburg über Inhalt und Durchführung der internen Fortbildung.[128] In Mecklenburg-Vorpommern sollen schulinterne Fortbildungen durchgeführt werden, die „sich inhaltlich an der Umsetzung des Schulprogramms orientieren", und in jedem Schulhalbjahr ist „an einem unterrichtsfreien Tag eine schulinterne Fortbildung als pädagogische Klausurtagung durchzuführen".[129] Niedersachsen legt in einem eigenen Erlass fest, dass schulinterne Fortbildungen im Ausnahmefall an einem Unterrichtstag im Schuljahr durchgeführt werden können, jedoch nicht unmittelbar vor Beginn oder nach Ende der Schulferien. Als weitere Voraussetzungen dafür müssen u. a. ein Qualifizierungskonzept eingeführt, der Schulelternrat und Schülerrat angehört und eine verlässliche Betreuung für darauf angewiesene Familien gewährleistet sein.[130] Den Schulen steht ein Budget zur Verfügung, das auch zur Finanzierung der schulinternen Fortbildung bestimmt ist.[131] Zur schulinternen Fortbildung können in Nordrhein-Westfalen mit Zustimmung der Schulkonferenz zwei Unterrichtstage pro Schuljahr für das gesamte Kollegium als „Pädagogischer Tag" verwendet werden. Dabei muss einer dieser Tage in Abstimmung und im Einvernehmen mit der zuständigen Schulaufsicht gestaltet werden.[132] Den Schulen stehen ein Fortbildungsbudget[133] sowie Moderatorinnen und Moderatoren bei den Bezirksregierungen und den Schulämtern zur Verfügung.[134]

Die Planung und Durchführung schulinterner Fortbildungsmaßnahmen wird in Rheinland-Pfalz von der Schulbehörde beratend unterstützt. Eine Besonderheit ist das Mitbestimmungsrecht des örtlichen Personalrates. „Studientage", die den „Pädagogischen Tagen" anderer Länder entsprechen, sind Teil des Qualitätsprogramms (= Schulprogramm) „und eine besondere Form schulinterner Fortbildung". Diese „Studientage" müssen „mit dem Programm und dem methodisch-organisatorischen Konzept" von der Gesamtkonferenz beschlossen werden. Das detaillierte Programm muss von der Schulleiterin oder dem Schulleiter bis spätestens vier Wochen vor der Durchführung der Schulbehörde angezeigt werden. Es ist nur ein „Studientag" pro Schuljahr möglich; er gilt als dienstliche Veranstaltung.[135]

[126] § 2 bbg VV LKFB.
[127] § 67 Abs. 2 LehrBiG HE 2011.
[128] § 57 Abs. 2 Nr. 4 HmbSG.
[129] § 4 Abs. 2 mv LkFbQVO M-V.
[130] Nds RdErl Schulintere FB.
[131] Nr. 3.1 nds RdErl. Budgetvorgaben Schule.
[132] § 11 Abs. 4 nrw ADO.
[133] § 4 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.
[134] § 2 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.
[135] S. 12 rp VwV Fort- und Weiterbildung.

„Pädagogische Tage“ können im Saarland auf Beschluss der Schulkonferenz durchgeführt werden und sind somit dienstliche Veranstaltungen. Pro Schuljahr kann dazu ein Unterrichtstag in Anspruch genommen werden. „Pädagogische Tage“ sind im Vorfeld beim Schulamt mit Themen und Verlaufsplan anzukündigen und sollen mit konkreten Zielen für die weitere Arbeit abschließen. Die Ergebnisse des „Pädagogischen Tages“ sollen ausführlich ausgewertet werden und die konkrete Umsetzung und Fortführung beschreiben. Das Landesinstitut für Pädagogik und Medien bietet spezifische Unterstützung sowohl für „Pädagogische Tage“ als auch für andere Formen schulinterner Fortbildungen an. Zur Durchführung stehen den Schulen keine besonderen Mittel zur Verfügung.[136] Den schulinternen Fortbildungsmaßnahmen wird in Sachsen ein hoher Stellenwert beigemessen. Es existieren diverse Arbeitsmaterialien und Unterstützungsangebote hierfür. Die Lehrkräfte sollen wie in Bayern ein Drittel des Fortbildungsumfanges im Rahmen der schulinternen Fortbildung erbringen, was ein regelmäßiges Angebot voraussetzt.[137] „Zur Unterstützung der schulinternen Fortbildung … informieren die Schulleiter die Sächsische Bildungsagentur … jährlich über den Fortbildungsbedarf“.[138] Im Februar 2019 wurde in Sachsen das bisherige Budget für schulinterne Fortbildungen durch ein Qualitätsbudget abgelöst, welches „für zusätzliche Entwicklungsmaßnahmen im Bereich Personal, Organisation und Lehrkräfte eingesetzt werden“ kann, wobei die Lehrkräfte im Mittelpunkt stehen sollen.[139] In Sachsen-Anhalt sollen schulinterne Fortbildungen „im Interesse der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit über einen Zeitraum von in der Regel zwei Schuljahren inhaltlich zusammenhängend“ geplant und bevorzugt gemeinsam mit anderen Schulen durchgeführt werden. Den Schulen stehen Haushaltsmittel für Honorarkosten und Reisekosten der Referentinnen und Referenten und Abrufangebote des Landesinstituts zur Verfügung.[140] „Um Fortbildungen möglichst nachhaltig im Kollegium zu verankern und Schulentwicklung sowie Unterrichtsveränderung positiv zu beeinflussen, können“ in Schleswig-Holstein „mit Beschluss der Schulkonferenz in der Regel zwei Schulentwicklungstage“ durchgeführt werden. Referentinnen und Referenten des Landesinstitutes IQSH können kostenfrei dafür gebucht werden. Den Schulen steht darüber hinaus ein eigenes Budget zur Verfügung.[141]

---

[136] Saarl Pädagogischer Tag.

[137] II Nr. 3 bay Bkm. Lehrerfortbildung.

[138] II Nr. 6 bay Bkm. Lehrerfortbildung.

[139] https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2019/02/04/schulentwicklung-schulen-bekommen-qualitaetsbudget/. Zugegriffen: 16.06.2021.

[140] Nr. 4.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.

[141] https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/FortWeiterbildung/Schulbudget/schulbudget.html. Zugegriffen: 16.06.2021.

8.4 Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleitung

Die Verantwortung für die Personal- und Qualitätsentwicklung mit Blick auf die Lehrkräftefortbildung findet Ausdruck in verschiedenen Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich in folgende Aspekte gliedern lassen:

- Förderung der Fortbildung
- Überprüfung und/oder Sicherstellung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung
- Thematisierung von Fortbildung im Rahmen von Mitarbeitergesprächen
- Abschluss von Vereinbarungen zu Fortbildungen, Anordnung von Fortbildungen

Die Umsetzung dieser Aufgaben erfordert ein entsprechendes Monitoring und Controlling durch die Schulleiterin oder den Schulleiter, aber auch kongruente Regelungen für die Lehrkräfte; so gehört zur Überprüfung und/oder Sicherstellung der Fortbildungsteilnahme eine entsprechende Dokumentation (bzw. Dokumentationsverpflichtung).

In der Auswertung wurden

a) konkrete Formulierungen (Förderung)
b) Regelungen, wie beispielsweise im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, eine individuelle Fortbildungsplanung zu erörtern,[142] Fortbildungsportfolios auszuwerten, Fortbildungsvereinbarungen zu treffen oder die Fortbildungsteilnahme abzustimmen, und
c) Regelungen zur Überprüfung bzw. Sicherstellung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung sowie Regelungen, die die Anordnung von Fortbildungsmaßnahmen betreffen,

berücksichtigt. Im Folgenden werden die Ergebnisse, gegliedert nach den Punkten Förderung der Fortbildungsteilnahme, Verantwortung für die Fortbildungsteilnahme, Thematisierung im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, Fortbildungsvereinbarungen, Anordnung von Fortbildungen sowie Monitoring und Controlling im Text und in Abb. 8.4: *Fortbildungsbezogene Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter* dargestellt.

[142] Im Rahmen des Beratungsgesprächs (MAG) soll u. a. die individuelle Fortbildungsplanung erörtert werden, was als Hinwirken auf die Fortbildung verstanden werden kann. Art. II bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung.

Überprüfung durch Schulleiter und Schulleiterin	BW	BY	BE	BB	HB
Aspekt in dienstlicher Beurteilung		●	●	●	
Überprüfung		●	●	○[1]	●
Dokumentationspflicht von Lehrern und Lehrerinnen	●	●		●	●
Nachweisverpflichtung von Lehrern und Lehrerinnen an Schulleiter und Schulleiterin				●	

● Kriterium erfüllt ○ Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt

[1] Nachweise zur Erfüllung der FB-Pflicht sind von SL in Personalakte aufzunehmen

[2] Besonderheit im Fortbildungsportfolio: Neben Fortbildungen sollen weitere, die berufliche Entwicklung fördernde Fähigkei-ten und Kenntnisse dokumentiert werden. Es sind ggf. Angaben zur Leistungsbewertung mit aufzunehmen.

[3] Eine explizite juristische Regelung konnte nicht recherchiert werden, jedoch findet sich ein Hinweis auf Dokumentations-pflicht seit Schuljahr 2013/14 in der Antwort auf eine kleine Anfrage: Drucksache 15/1520. Antwort des Landtags des Saarlandes zu der Anfrage des Abgeordneten Klaus Kessler (B90/Grüne) betr.: Lehrerfortbildung

[4] auf Anforderung – Auswertung des Portfolios verbindlicher Bestandteil MAG

Abb. 8.5 Controlling bezogen auf die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung

8.4.1 Förderung der Fortbildungsteilnahme

Die Aufgabe der Schulleiterin oder des Schulleiters, auf die Fortbildung der Lehrkräfte hinzuwirken bzw. diese zu fördern, ist in diesem Zusammenhang als niederschwellige Aufgabe zu verstehen. Formulierungen dieser Art tauchen in den rechtlichen Regelungen sowohl in den allgemeinen Aufgabenbeschreibungen für Schulleiterinnen und Schulleiter als auch in spezifischeren Regelungen wie im Kontext von Mitarbeitergesprächen auf.

So ist in Baden-Württemberg im regelmäßig zu führenden Beratungsgespräch die individuelle Fortbildungsplanung und die künftige berufliche Entwicklung von Lehrkräften mit diesen zu erörtern.[143] Für Berlin ist verankert, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter auf Fortbildung hinwirken und die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung überprüfen.[144] In Brandenburg heißt es: „Die Schulleitung … fördert die Ausbildung der Lehrkräfte und wirkt auf ihre Fortbildung hin.“[145] Bremen verankert die Aufgabe, auf die Fortbildung der Lehrkräfte hinzuwirken und die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung zu überprüfen, in der Lehrerdienstordnung.[146] Hessen ver-

[143] § 3 bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung.

[144] § 69 Abs. 5 bln SchG.

[145] § 70 Abs 3 BbgSchulG.

[146] § 19 Abs. 4 brem LDO.

HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
							●			
●	●						●	●		●
●	●	●		●	●[2]	○[3]		●	●	●
●	●[4]	●								

Abb. 8.5 (Fortsetzung)

pflichtet die Schulleiterinnen und Schulleiter, im Rahmen ihrer Personalverantwortung auf die Fortbildung der Lehrkräfte hinzuwirken und sich ggf. zur Wahrnehmung von Fortbildungsmaßnahmen zu verpflichten.[147] Hamburg überträgt den Schulleiterinnen und Schulleitern die Verantwortung für die Erstellung, Einhaltung, Auswertung und Weiterentwicklung von Schulprogramm und Fortbildungsplanung, was das Hinwirken und die Förderung der Fortbildung impliziert.[148] Mecklenburg-Vorpommern verbindet ebenfalls die Aufgabe, auf Fortbildung hinzuwirken, mit der Möglichkeit, Lehrkräfte zur Fortbildung zu verpflichten.[149] In Nordrhein-Westfalen sollen die Schulleiterinnen und Schulleiter auf die Fortbildung hinwirken. Sie entscheiden über „Angelegenheiten der Fortbildung", wozu „auch die Auswahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Fortbildungsveranstaltungen" gehört.[150] In Sachsen haben Schulleiterinnen und Schulleiter die Verantwortung für das Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzept, was als *Förderung der Fortbildung* gewertet wurde.[151] Thüringen verpflichtet die Schulleiterinnen und Schulleiter, Sorge für die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung zu tragen[152] und operationalisiert dies durch die Einbeziehung von Fortbildung in die Mitarbeitergespräche.[153]

[147] § 88 Abs. 2 Nr. 5 SchulG HE 2017.

[148] § 89 Abs. 3 HmbSG.

[149] § 101 Abs. 4 Nr. 4 mv SchulG M-V.

[150] § 59 Abs. 6 nrw SchulG.

[151] § 42 Abs. 1 S. 6 SächsSchulG.

[152] § 33 Abs. 1 S. 5 ThürSchulG.

[153] § 6 Abs. 5 S. 3 ThürLbG.

8.4.2 Verantwortung für die Fortbildungsteilnahme

Verantwortung für die Fortbildungsteilnahme als eine starke Form der Verantwortungsübertragung an die Schulleiterinnen und Schulleiter umfasst Formulierungen wie „Sicherstellung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung", „Verantwortung für eine Einhaltung der schulischen Fortbildungspläne" und allgemein „Verantwortung".

In neun Ländern wurde den Schulleiterinnen und Schulleitern die *Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte* in allgemeiner Form übertragen (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen).

Als explizite Verantwortung wurden sowohl Textstellen gewertet, die sich auf die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung bzw. die Umsetzung des schulischen Fortbildungsplanes beziehen. Somit wurden die Länder Brandenburg mit „sorgt für die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung", Bremen mit „für das Fortbildungsprogramm, die Fortbildungsaktivitäten … verantwortlich", Hamburg mit „sorgt für die … Einhaltung … der Fortbildungsplanung … im Rahmen der Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung", Rheinland-Pfalz mit der Steuerung und Koordination der Fortbildung, Sachsen-Anhalt mit „verantwortet das Erarbeiten, Umsetzen und Evaluieren eines Fortbildungsplanes" und Thüringen mit „hat dafür Sorge zu tragen, dass diese [die Lehrkräfte] ihre Fortbildungsverpflichtung wahrnehmen" als explizite Verantwortung für die Fortbildung im Sinne der Sicherstellung gewertet.

Die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte sicherstellen zu können, erfordert die Möglichkeit zur *Überprüfung der Fortbildungsteilnahme*, was wiederum die entsprechende Dokumentation (bzw. Dokumentationsverpflichtung) voraussetzt und Möglichkeiten entsprechender Einflussnahme, wie beispielsweise (Ziel-)Vereinbarungen bis hin zur Befugnis, Fortbildungsmaßnahmen anzuordnen.

In den Ländern, in denen Schulleiterinnen und Schulleiter die *Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung* der Lehrkräfte sicherzustellen haben, werden die Schulleiterinnen und Schulleiter in Brandenburg, Bremen, Sachsen-Anhalt und Thüringen explizit dazu befugt, Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen zu verpflichten. Im Rahmen der allgemeinen Weisungsbefugnis ist eine solche Anweisung grundsätzlich nicht möglich und es existiert in Hamburg und Sachsen keine explizite Regelung dafür. Die Verantwortung für Fortbildung und Personalentwicklung wird in Baden-Württemberg ganz allgemein in die Hände der Schulleiterinnen und Schulleiter gelegt.[154] In Brandenburg „sorgt" die Schulleiterin oder der Schulleiter „für die Einhaltung der Fortbildungspflicht".[155] Bremen überträgt den Schulleiterinnen und Schulleitern die Verantwortung für das Fortbildungsprogramm, die Fortbildungsaktivitäten und deren Umsetzung

[154] § 2 Abs. 4 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

[155] § 71 Abs. 4 BbgSchulG.

in den Berufsalltag.[156] Den Schulleiterinnen und Schulleitern in Hamburg wird die Sorge für die Erstellung, Einhaltung, Auswertung und Weiterentwicklung des Schulprogramms und der Fortbildungsplanung übertragen.[157] Rheinland-Pfalz überträgt den Schulleiterinnen und Schulleitern die Steuerung und Koordination der Fortbildung unter Berücksichtigung der Fortbildungsplanung der Schule.[158] Die Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Fortbildung der Lehrkräfte wird in Sachsen als gegeben angesehen aufgrund der Formulierung: „Er [sic!] trägt die Verantwortung für die kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung an seiner Schule sowie das Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzept für die Lehrkräfte seiner Schule".[159] Neben der Erarbeitung und Evaluation des Fortbildungsplanes unter Beteiligung des Kollegiums verantwortet die Schulleiterin oder der Schulleiter in Sachsen-Anhalt auch dessen Umsetzung.[160] Schleswig-Holstein verankert die Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Fortbildung ebenfalls über die Fortbildungsplanung, wobei sich keine explizite Verantwortung für deren Umsetzung oder die *Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung* findet.

8.4.3 Mitarbeitergespräche und Fortbildung

In den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen stellt Fortbildung ein verbindliches Thema in den Mitarbeitergesprächen dar (vgl. Kap. 7). In Baden-Württemberg soll im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Beratungsgespräche zwischen Schulleiterin oder Schulleiter und den Lehrkräften, die mit einer Zielvereinbarung abschließen können, die individuelle Fortbildungsplanung erörtert werden.[161] Eine Konkretisierung zur Frequenz der Mitarbeitergespräche liegt nicht vor. Im Rahmen des Mitarbeitergespräches sollen in Bayern die Schwerpunkte der Fortbildung reflektiert werden.[162] Die Mitarbeitergespräche sind jeweils zwischen den periodischen Beurteilungen, die alle vier Jahre stattfinden, zu führen.[163] Brandenburg sieht alle zwei Jahre ein Leistungs- und Entwicklungsgespräch vor, bei dem Vereinbarungen zur Qualifizierung, wie externe oder interne Fortbildungsmaßnahmen und Teilnahme am Unterricht anderer Lehrkräfte verbindlich als Zielvereinbarungen getroffen werden

[156] § 9 brem Lehrerfortbildungsverordnung.
[157] § 89 Abs. 3 S. 2 HmbSG.
[158] § 11 Abs. 2 rlp IKFWBLehrG.
[159] § 42 Abs. 1 S. 6 SächsSchulG.
[160] Nr. 2.2.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.
[161] § 2 bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung.
[162] § 2 Abs. 4 bay Bkm. Lehrerfortbildung.
[163] § 2 Abs. 3 bay Bkm. Mitarbeitergespräch.

sollen.[164] Die Auswertung des Portfolios, die individuellen Fort- und Weiterbildungswünsche und die schulischen Fortbildungspläne sind Gegenstand der Jahresgespräche in Hessen, die mit einer Zielvereinbarung über eine Qualifizierungsmaßnahme oder Schwerpunktsetzungen für die Fortbildung abgeschlossen werden sollen.[165] Mecklenburg-Vorpommern sieht Zielvereinbarungsgespräche vor, in deren Rahmen Lehrkräfte „das Recht auf Beratung als Grundlage einer gezielten Förderung von Qualifizierungsschwerpunkten" haben.[166] Mitarbeitergespräche sind in Rheinland-Pfalz zwar nicht verpflichtend vorgesehen, jedoch findet die Auswahl der Fortbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte unter Berücksichtigung des Fortbildungsplans der Schule in Abstimmung mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter statt.[167] Da hier die Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter untersucht werden, wurde diese Regelung hier berücksichtigt. Bei Mitarbeitergesprächen, aber auch bei allen anderen Maßnahmen der Personalentwicklung soll das Qualifizierungsportfolio in Sachsen-Anhalt mit einbezogen werden.[168] Die Mitarbeitergespräche sollen in regelmäßigen Abständen, die nicht weiter konkretisiert werden, stattfinden.[169] Auch in Thüringen sind die Fortbildungsnachweise, die individuellen Fort- und Weiterbildungswünsche und die schulischen Fortbildungspläne in die Mitarbeitergespräche einzubeziehen und Vereinbarungen über Qualifizierungsmaßnahmen abzuschließen.[170] Eine rechtlich verbindliche Regelung zur Frequenz konnte nicht gefunden werden.

8.4.4 Fortbildungsvereinbarungen

In regelmäßigen Abständen sollen Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg Beratungsgespräche führen, die auch mit einer Zielvereinbarung abschließen können und bei der die individuelle Fortbildungsplanung ausdrücklich zu erörtern ist.[171] Alle zwei Jahre ist in Brandenburg ein Leistungs- und Entwicklungsgespräch zu führen, in dessen Rahmen Vereinbarungen zur Qualifizierung im dienstlichen Interesse getroffen werden, die schriftlich als Zielvereinbarung in gegenseitigem Einvernehmen abzuschließen sind.[172] Die Lehrkräfte in Bremen sind verpflichtet, der Schulleiterin oder dem Schulleiter ihre eigene Fortbildungsplanung nach Art und

[164] § 6 bbg VVLEG-L.
[165] § 5 Abs. 4 S. 3 LehrBiG HE 2011.
[166] § 17 mv LehbildG M-V.
[167] § 9 Abs. 1 S. 2 rp IKFWBLehrG.
[168] § 2.2.2 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.
[169] § 3 Abs. 2 st RdErl. Stärkung SL.
[170] § 5 Abs. 5 S. 3 ThürLbG.
[171] § 2 bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung.
[172] § 6 bbg VVLEG-L.

Umfang rechtzeitig vorzulegen, was als Vereinbarung gewertet werden kann, sofern die Schulleiterin oder der Schulleiter zustimmt.[173] Für Mecklenburg-Vorpommern ist „im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen das Recht auf Beratung als Grundlage einer gezielten Förderung von Qualifizierungsschwerpunkten“ geregelt.[174] Vereinbarungen sind in Rheinland-Pfalz zwar nicht vorgesehen, jedoch findet die Auswahl der Fortbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte unter Berücksichtigung des Fortbildungsplans der Schule in Abstimmung mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter statt, was als Vereinbarung gewertet werden kann. In Sachsen-Anhalt legen Schulleiterinnen und Schulleiter auf Basis des Fortbildungsplanes „einvernehmlich mit jeder Lehrkraft die individuellen Schwerpunkte und Maßnahmen der Fortbildung fest“, was ebenfalls als Vereinbarung gewertet werden kann.[175] In Thüringen sollen die Schulleiterinnen und Schulleiter „die schulischen Fortbildungspläne, die individuellen Fort- und Weiterbildungswünsche sowie die schriftlichen Fortbildungsnachweise“ in die Mitarbeitergespräche einbeziehen und „Vereinbarungen über die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen“ abschließen.[176]

8.4.5 Anordnung von Fortbildungsmaßnahmen

Einige Länder eröffnen den Schulleiterinnen und Schulleitern explizit die Möglichkeit, Lehrkräfte zur Teilnahme an bestimmten Fortbildungsmaßnahmen zu verpflichten.

In Baden-Württemberg „kann die Schulleitung Lehrerinnen und Lehrer in zu begründenden Fällen zur Wahrnehmung bestimmter Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen verpflichten“.[177] Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter in Bremen es für die Verwirklichung der in der Verordnung zur Fortbildung definierten Ziele[178] erforderlich halten, können sie „die Wahrnehmung bestimmter Fortbildungsmaßnahmen anordnen“.[179] Da die Schulleitung in Brandenburg für die *Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung* der Lehrkräfte zu sorgen hat,[180] ist sie auch befugt, Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal zur Teilnahme an Fort-

[173] § 4 Abs. 2 brem Lehrerfortbildungsverordnung.

[174] § 17 Abs. 3 mv LehbildG M-V.

[175] § 2 Abs. 5 st RdErl. Stärkung SL.

[176] § 5 Abs. 5 ThürLbG.

[177] § 4 Abs. 3 S. 3 bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung.

[178] Ziele der Fortbildung sind: Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen und fachlichen Kompetenzen, schulbezogene nachhaltige Entwicklung des Unterrichts, Aufbau und Erhalt der Befähigung, am Schulentwicklungsprozess mitzuwirken.

[179] § 2; § 9 Abs. 2 brem Lehrerfortbildungsverordnung.

[180] § 71 Abs. 4 S. 1 BbgSchulG.

bildungsangeboten aufzufordern.[181] In Hessen haben Schulleiterinnen und Schulleiter „im Rahmen der Personalverantwortung die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu fördern, auf ihre Fortbildung hinzuwirken und sie erforderlichenfalls zur Wahrnehmung der für die Entwicklung der Qualität und Organisation der Schule notwendigen Fortbildungsmaßnahmen zu verpflichten“.[182] Die Auswertung der Qualifizierungsportfolios ist in Hessen Bestandteil der Mitarbeitergespräche.[183] Mit diesem Auftrag werden die Schulleiterinnen und Schulleiter deutlich in die Verantwortung für die individuelle professionelle Entwicklung der Lehrkräfte und die Qualität der Schule gestellt. Die Entwicklung der Qualität und Organisation der Schule ist ebenfalls in Mecklenburg-Vorpommern die Begründung für die Option der Schulleiterin oder des Schulleiters, Lehrkräfte zu Fortbildungsmaßnahmen zu verpflichten, die diesem Ziel entsprechen.[184] Dies können besondere Aufgaben und Zuständigkeiten in der Schule, Ausbildungs-, Beratungs- und Fortbildungstätigkeiten auf Zeit oder Dauer, schulische Führungsaufgaben, Funktionen in der Bildungsverwaltung oder die Lehrerausbildung der zweiten Phase sein.[185] In Rheinland-Pfalz sind die Lehrkräfte gehalten, sich mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter bei der Auswahl von geeigneten Fortbildungsmaßnahmen abzustimmen und die Schulleiterin oder der Schulleiter kann die Lehrkräfte zu bestimmten Fortbildungsmaßnahmen verpflichten.[186] Sachsen-Anhalt ermöglicht Schulleiterinnen und Schulleitern, im Rahmen ihrer Verantwortung für die Erarbeitung, Umsetzung und Evaluation des Fortbildungsplanes einzelne Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter, einen definierten Teilnehmerkreis oder das gesamte Kollegium zu systembezogenen oder individuellen Fortbildungen zu verpflichten.[187] Die Möglichkeit zur Anordnung von Fortbildungsmaßnahmen besteht ebenfalls in Schleswig-Holstein, hier allerdings mit der Einschränkung „bei besonderem Bedarf“, der jedoch nicht weiter konkretisiert wird.[188] Auch in Thüringen können Schulleiterinnen und Schulleiter „Lehrkräfte zur Wahrnehmung von Fortbildungsmaßnahmen verpflichten“, wobei ihr Einfluss ansonsten gering ist, da „Lehrkräfte grundsätzlich in eigener Verantwortung“ Fortbildungsangebote auswählen.[189]

---

[181] Nr. 4 Abs. 3 bbg VV LKFB.

[182] § 88 Abs. 2 Nr. 5 SchG HE.

[183] § 66 Abs. 2–3 LehrBiG HE 2011.

[184] § 101 Abs. 4 Nr. 4 mv SchulG M-V.

[185] § 2 Abs. 2 mv LkFbQVO M-V.

[186] § 9 Abs. 1 rp IKFWBLehrG.

[187] Nr. 2.2.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft; § 30 Abs. 4 SchulG LSA.

[188] § 32 Abs. 2 sh LehrBG.

[189] § 35 Abs. 1 S. 3 ThürLbG.

8.4.6 Controlling

Controlling wird in Anlehnung an Bogumil, Fahlbusch und Kuhn 2016) als Aufbereitung und Analyse von Daten zur Vorbereitung und Umsetzung zielorientierter Entscheidungen und Maßnahmen verstanden (ebd., S. 107). Als Controlling werden hier verstanden:

a) die Überprüfung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung, was eigentlich eine Dokumentationsverpflichtung der Lehrkräfte voraussetzt, und
b) die Berücksichtigung der Fortbildungsaktivitäten der Lehrkräfte im Rahmen der dienstlichen Beurteilungen (s. Abb. 8.5 Controlling bezogen auf die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung).

Dienstliche Beurteilungen (vgl. Kap. 7) sind nicht in allen Ländern regelmäßig, sondern teilweise nur zu besonderen Anlässen zu erstellen. In den drei Ländern Bayern, Berlin und Sachsen sind dienstliche Beurteilungen regelmäßig unter Berücksichtigung der Fortbildung zu erstellen, in Brandenburg hingegen nur aus besonderem Anlass. In Bayern finden dienstliche Beurteilungen alle vier Jahre statt und bei der Einschätzung der fachlichen Leistung sind „Aktivitäten in der Lehrerfortbildung (Teilnahme und eigene Beiträge)“ zu berücksichtigen.[190] In Berlin ist im Rahmen der alle fünf Jahre zu erstellenden dienstlichen Beurteilung die Aussage: „Die Lehrkraft nimmt regelmäßig an relevanten Fortbildungsveranstaltungen teil“ auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen.[191] Der Beurteilungszeitraum beträgt in Sachsen drei Jahre und es ist sowohl festgestellter Fortbildungsbedarf im Einzelnen zu benennen[192] als auch die Fortbildungsbereitschaft einzuschätzen.[193] Bei besonderen laufbahnbezogenen Anlässen, wie der Beendigung der Probezeit, der Übernahme ins Beamtenverhältnis oder der Bewerbung um ein Beförderungsamt, werden in Brandenburg dienstliche Beurteilungen erstellt, bei denen das Fortbildungsverhalten beurteilt wird.[194]

Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung in den Ländern Bayern[195], Berlin[196], Brandenburg[197], Bremen[198], Hamburg[199],

[190] Bay Richtlinien dienstliche Beurteilung.
[191] Bln AV Lehrerbeurteilung.
[192] §§ 3 Abs. 2; 5 Abs 2.4 sächs VwV-LK-Beurt.
[193] Anlage 1 sächs VwV-LK-Beurt; Anlage 1 Nr. 5.4 bbg BeurtVV-L.
[194] § 46 Abs. 1 bbg SchulLVO.
[195] Nr. 2.2.1 bay Richtlinien dienstliche Beurteilung.
[196] § 69 Abs. 5 bln SchG.
[197] § 7 bbg VV LKFB (Nachweise zur Erfüllung der FB-Pflicht sind von SL in Personalakte aufzunehmen).
[198] § 19 Abs. 4 brem LDO.
[199] § 89 Abs. 3 Nr. 3 HmbSG.

Hessen[200], Sachsen[201], Sachsen-Anhalt[202] und Thüringen[203] zu überprüfen. In diesen Ländern sind die Lehrkräfte mit Ausnahme von Berlin zur Dokumentation der Fortbildungsteilnahme verpflichtet. Die Überprüfung erfolgt in Bayern und Sachsen im Rahmen der dienstlichen Beurteilungen. Die Länder Brandenburg, Hamburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern verpflichten ihre Lehrkräfte, die Fortbildungen gegenüber der Schulleiterin oder dem Schulleiter nachzuweisen, während in Berlin, Bremen, Sachsen-Anhalt und Thüringen die Schulleiterinnen und Schulleiter die Nachweise einfordern müssen.

Die Dokumentationspflicht für Lehrkräfte ist verbindlich geregelt in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen. In Nordrhein-Westfalen ist geregelt, dass die Teilnehmenden sowohl nach Abschluss einer externen oder internen Fortbildungsmaßnahme eine Teilnahmebescheinigung oder ein Zertifikat erhalten[204], was die Überprüfung möglich macht, jedoch ist keine explizite Dokumentationspflicht für Lehrkräfte verankert. Eine explizite, rechtlich verbindliche Regelung für das Saarland konnte nicht gefunden werden, jedoch findet sich ein Hinweis auf die Dokumentationspflicht seit dem Schuljahr 2013/2014 in der Antwort des Landtages zur Anfrage eines Abgeordneten zur Lehrerfortbildung.[205]

8.5 Zusammenfassung

Alle Lehrkräfte in Deutschland sind gesetzlich zur Fortbildung verpflichtet. Die drei Länder Bayern, Bremen und Hamburg haben dies quantifiziert. Der Umfang der Fortbildungsverpflichtung variiert dort zwischen 15 und 30 h jährlich.

Die fortbildungsbezogenen Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter sind:

- Förderung der Fortbildungsteilnahme
- Verantwortung für die Fortbildungsteilnahme
- Controlling
- schulische Fortbildungsplanung.

Um diese Aufgaben übernehmen zu können, stehen den Schulleiterinnen und Schulleitern als Instrumente

[200] § 66 Abs. 2 LehrBiG HE 2011.

[201] § 5 Nr. 2.4 sächs VwV-LK-Beurt.

[202] § 2.2.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.

[203] § 5 Abs. 5 S. 3 ThürLbG.

[204] § 2 nrw RdErl. SLQ.

[205] Saar Anfrage Lehrerfortbildung – Drucksache 15/1520.

- Mitarbeiter- bzw. Zielvereinbarungsgespräche
- Fortbildungsvereinbarungen
- Anordnung von Fortbildungen
- schulische Fortbildungsplanung

zur Verfügung.

In den elf Ländern, Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen, ist die Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter, *auf die Fortbildung der Lehrkräfte hinzuwirken bzw. diese zu fördern,* verankert. Insgesamt neun Länder übertragen den Schulleiterinnen und Schulleitern die *Verantwortung für die Fortbildungsteilnahme.* Davon übertragen die fünf Länder Brandenburg, Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen den Schulleiterinnen und Schulleitern explizit die Verantwortung für die *Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung,* und in weiteren vier Ländern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein wird der Begriff der *Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte* nicht weiter spezifiziert, ist aber synonym zu verstehen.

Als *Controlling* wurde die verpflichtende Überprüfung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtungen und die Einschätzung im Rahmen dienstlicher Beurteilungen gewertet. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind zur Überprüfung verpflichtet, in den neun Ländern Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Mit Ausnahme von Berlin sind Lehrkräfte dieser Länder zur Dokumentation verpflichtet. Im Rahmen der dienstlichen Beurteilungen ist in Bayern, Berlin und Sachsen das Fortbildungsverhalten *regelmäßig* und in Brandenburg aus *besonderen Anlässen* zu beurteilen.

Die *schulische Fortbildungsplanung* ist sowohl Aufgabe als auch Gestaltungsinstrument, das in allen Ländern verankert ist. In den sieben Ländern Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt sind Fortbildungsplanung und Schulprogramm miteinander verbunden.

Von den Ländern, in denen regelmäßige *Mitarbeiter- bzw. Zielvereinbarungsgespräche* vorgesehen sind, stellt die Fortbildung ein verbindliches Thema in den sechs Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen dar. In Mecklenburg-Vorpommern *können* und mit Ausnahme von Bayern *sollen* in den genannten Ländern dabei *Fortbildungsvereinbarungen* getroffen werden. Rheinland-Pfalz sieht eine Abstimmung zwischen Schulleiterin oder Schulleiter und Lehrkraft zur Wahl der Fortbildung vor, was eine verbindliche Einflussmöglichkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter im Gespräch darstellt und hier im Sinne einer Vereinbarung verstanden wird. Vereinbarungen zur Fortbildung werden in Bremen in Form der Vorlage einer persönlichen Fortbildungsplanung getroffen. Damit wurden in sechs Ländern verpflichtend und in einem Land fakultativ *Fortbildungsvereinbarungen* für Lehrkräfte verankert.

Die Möglichkeit zur *Anordnung von Fortbildungen* wird den Schulleiterinnen und Schulleiter in den neun Ländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen eingeräumt. Damit haben mit Ausnahme von Hamburg alle Schulleiterinnen und Schulleiter mit der *Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte* explizit die Möglichkeit, diese auch durchzusetzen.

In der Übersicht 8.6 wird deutlich, dass für die beiden Länder Niedersachsen und Saarland neben dem Instrument der Fortbildungsplanung keine weiteren expliziten Regelungen gefunden wurden. In Niedersachsen tragen Schulleiterinnen und Schulleiter die Gesamtverantwortung für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und sind Vorgesetzte. Als Aufgaben werden Unterrichtsbesuche mit damit verbundener Beratung sowie „Maßnahmen der Personalwirtschaft und Personalentwicklung" festgelegt.[206] Die Fortbildungsplanung (Fortbildungskonzept) ist in Niedersachen Teil des Schulprogramms und orientiert sich an den dort festgeschriebenen Entwicklungszielen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter im Saarland sollen die Unterrichts- und Erziehungsarbeit fördern und sind „verpflichtet, sich über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu informieren, und sie sind berechtigt, die übrigen Mitglieder des Kollegiums sowie die zur Ausbildung Zugewiesenen pädagogisch zu beraten."[207] In der Praxis ergeben sich für die Schulleiterinnen und Schulleiter damit entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten, doch sind diese nicht weiter konkretisiert.

Es existiert trotz der überall verankerten Fortbildungsverpflichtung weder in allen Ländern eine Dokumentationspflicht der Lehrkräfte noch eine entsprechende Überprüfungspflicht der Schulleiterinnen und Schulleiter oder eine Berichtslegung gegenüber der Schulaufsicht.

Zur aufgeworfenen Frage, ob den Schulleiterinnen und Schulleitern ausreichend Handlungsspielraum durch die erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen (Brauckmann und Eder 2019; Wurster et al. 2016) zur Verfügung steht, kann gesagt werden: es besteht bezogen auf den Bereich der Fortbildungsteilnahme eine Diskrepanz zwischen den an Schulleiterinnen und Schulleitern übertragenen Aufgaben und den ihnen zur Verfügung gestellten Handlungsoptionen. Es fehlen verbindliche Vorgaben zum Fortbildungsumfang, auf die sich die Schulleiterinnen und Schulleiter beziehen können, und es fehlen häufig die Mittel zur Durchsetzung. Das Disziplinarrecht stellt dabei zwar ein mögliches, aber letztlich ein Mittel dar, dessen Wirksamkeit im Hinblick auf die Erreichung des Fortbildungszweckes bezweifelt werden kann. Obwohl keine empirischen Befunde vorliegen, kann doch mit einiger Plausibilität angenommen werden, dass eine disziplinarrechtliche Intervention seitens der Schulleitung, die notwendige Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen

[206] § 43 Abs. 1–2 NSchG.

[207] § 16 Abs. 3 saarl SchumG.

Kompetenzen aufseiten der Lehrkraft untergräbt. Die Akzeptanz einer Verpflichtung zu einer Fortbildung ist vielmehr von der Feedback- und Motivierungskompetenz der Schulleitung einerseits sowie von der Verfügbarkeit eines hochwertigen und passenden Fortbildungsangebots anderseits abhängig. Für eine systematische Förderung der Fortbildungsteilnahme erscheint es allerdings hilfreich, wenn sich die Schulleitung auf klare Regelungen zum Fortbildungsumfang und zur Dokumentation beziehen kann. Sowohl bezüglich der Aufgaben als auch der Gestaltungsoptionen der Schulleitungen bestehen zwischen den Regelungen der Länder deutliche Unterschiede. Nicht alle Länder legen die Verantwortung für die Fortbildung in die Hände der Schulleiterinnen und Schulleiter, doch statten mit Ausnahme von Sachsen diese Länder, die Schulleiterinnen und Schulleiter mit den Instrumenten *Fortbildungsvereinbarungen* und *Anordnung* aus.

Die Festschreibung der Verantwortung der Schulleitungen für Fortbildung geht zudem nicht immer mit Regelungen zum Controlling einher. Die *Überprüfungsverpflichtung* der Schulleiterinnen und Schulleiter ist in sechs der neun Länder, in denen diese die *Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte* tragen, explizit geregelt, was in den drei Ländern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein nicht der Fall ist.[208] Von den neun Ländern, in denen den Schulleiterinnen und Schulleitern die *Verantwortung für die Fortbildung* übertragen wurde, existiert mit Ausnahme von Sachsen (bei bestehender Überprüfungsverpflichtung!) auch eine *Dokumentationsverpflichtung der Lehrkräfte.* Die *Überprüfungsverpflichtung* der Schulleiterinnen und Schulleiter wurde unabhängig von der Übertragung der *Verantwortung für die Fortbildung* in den drei Ländern Bayern, Berlin und Hessen als Aufgabe verankert. Bei diesen Ländern existiert allerdings nur in Hessen eine *Dokumentationsverpflichtung der Lehrkräfte.*[209]

Von den neun Ländern, in denen den Schulleiterinnen und Schulleitern die *Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte* übertragen wird, sollen in den sechs Ländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen *Fortbildungsvereinbarungen* getroffen werden, was bedeutet, dass in Hamburg, Sachsen und Schleswig-Holstein trotz der *Verantwortung für Fortbildungsteilnahme* keine *Fortbildungsvereinbarungen* vorgesehen sind. Die acht Länder, die *Fortbildungsvereinbarungen* vorsehen, statten die Schulleiterinnen und Schulleiter zugleich mit der expliziten Möglichkeit der *Anordnung von Fortbildung*smaßnahmen aus. Ohne eine explizite Übertragung der *Verantwortung für die Fortbildungsteilnahme* wurden in Hessen und Mecklenburg-Vorpommern fakultativ *Fortbildungsvereinbarungen* ver-

[208] Aus der Verantwortung für die Fortbildung könnte zwar die Verpflichtung zur Überprüfung abgeleitet werden, doch wurden im Rahmen dieser Untersuchung die ausdrücklichen Regelungen erfasst.

[209] Eine Überprüfung ist auch ohne rechtlich verankerte *Dokumentationsverpflichtung der Lehrkräfte* möglich, dennoch fällt dies im Ländervergleich auf und verweist auf die Möglichkeit einer Nachsteuerung, um die Schulleiterinnen und Schulleiter bei der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen.

ankert, und in diesen beiden Ländern ist die Möglichkeit zur *Anordnung von Fortbildung* explizit vorgesehen. Also besteht bei der Kombination von Verantwortung mit den Gestaltungsoptionen *Vereinbarungen* und *Anordnung* eine stabile Verbindung zwischen *Verantwortung* und *Anordnung,* nicht jedoch zwischen *Verantwortung* und *Vereinbarungen.*

In den beiden Ländern Bremen und Hamburg sind die Schulleiterinnen und Schulleiter, bezogen auf die Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte, in die Verantwortung gestellt und gleichzeitig mit entsprechenden Gestaltungsoptionen ausgestattet. Sowohl die verbindliche Vorgabe zum Umfang als auch zur Dokumentation unterstreicht die Bedeutung der Fortbildungsverpflichtung und stärkt somit die Rolle der Schulleiterinnen in ihrer Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte, die die *Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung* auch überprüfen müssen. Für Bremen besteht zusätzlich die Möglichkeit, Fortbildungen anzuordnen.

Bayern ist das dritte Land, in dem die Fortbildungsverpflichtung mit einer Vorgabe zum Umfang versehen wird, die Schulleiterinnen und Schulleiter zur Überprüfung und zur Thematisierung in den regelmäßigen Mitarbeitergesprächen verpflichtet. Da hier keine Vereinbarungen getroffen werden müssen und die explizite Möglichkeit der *Anordnung von Fortbildungsmaßnahmen* nicht verankert wurde, sind deutliche Gestaltungsoptionen eingeräumt, die jedoch erweiterbar sind.

Insgesamt besteht, so die Schlussfolgerung aus den dargestellten Befunden, eher ein Mangel an verbindlichen Regelungen. Beispielsweise existiert trotz der in allen Ländern verankerten Fortbildungsverpflichtung nicht überall eine Dokumentationsverpflichtung der Lehrkräfte oder eine Überprüfungsverpflichtung durch die Schulleiterinnen oder Schulleiter (Controlling). Wenn Schulleitungen, wie vom Gesetzgeber fast überall erwartet, Einfluss auf die Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte nehmen und für eine nachhaltige Wirksamkeit der Fortbildung im Unterricht Sorge tragen sollen, brauchen sie Instrumente wie die Fortbildungsverpflichtung sowie die Verpflichtung zur Dokumentation.

Zum anderen zeigt sich an diesen Beispielen, dass nicht selten ein nur unzureichend durchbuchstabierter systemischer Zusammenhang der Einzelmaßnahmen die Wirkungsmöglichkeiten einschränkt oder Wirkungsabsichten unterläuft. Normative Vorgaben, prozedurale Vorkehrungen und faktische Handlungsoptionen verantwortlicher Akteure müssen aufeinander abgestimmt und stimmig ineinandergreifen, wenn sie zielführend wirken sollen.

Bezogen auf die fünf Aspekte, Zuständigkeit für *Fortbildungsplanung,* Festlegung des *Umfangs* der Fortbildung, *Vereinbarung* von Fortbildung, *Anordnung* von Fortbildung und *Überprüfung* der Fortbildungsaktivitäten, sind die Einflussmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter in den Ländern in Abb. 8.6 *Einflussnahme der Schulleiterinnen und Schulleiter auf die Fortbildung* der Lehrräfte vergleichend dargestellt.

In Bremen, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben Schulleiterinnen und Schulleiter über alle fünf Bereiche hinweg vergleichsweise große Möglichkeiten, auf die Fortbildung der Lehrkräfte Einfluss zu nehmen. In Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-

Westfalen und dem Saarland sind die Einflussmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter dagegen relativ gering (vgl. Abb. 8.7).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Regelungen der Länder zur Fortbildung von Lehrkräften ergeben sich Fragen zu den Befunden der oben zitierten Studie von Kuschel et al. (2020). Dort wurde die selbstberichtete Fortbildungsaktivität der Lehrkräfte mit der Existenz einer Regelung zur Dokumentationsverpflichtung korreliert, doch offensichtlich wurden die rechtlichen Regelungen in den Ländern nicht vollständig erfasst, denn die drei Länder Brandenburg, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen wurden irrtümlicherweise der Gruppe „ohne Nachweispflicht" (keine Verpflichtung zur Dokumentation von Fortbildungen) zugeordnet. Damit ist der Befund zum Zusammenhang zwischen Dokumentationsverpflichtung und Fortbildungsaktivität mindestens verzerrt. Die Zuordnung zur Gruppe „Vorgaben zum Fortbildungsumfang und Dokumentationsverpflichtung" deckt sich dagegen mit den hier dargestellten Regelungen. Somit sollte dem Befund, dass die Lehrkräfte der Länder mit Vorgaben zum Fortbildungsumfang und Dokumentationsverpflichtung (Hamburg, Bremen, Bayern) mit fast dreimal größerer Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilnehmen als Lehrkräfte in Ländern ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht, Gewicht beigemessen werden. Die Ergebnisse sprechen für die Wirksamkeit rechtlicher Vorgaben, sofern diese in sinnvoller Weise miteinander verbunden sind. Eine Kombination von Regelungen zum *Fortbildungsumfang,* zur *Dokumentationsverpflichtung* und zur *Überprüfung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung* durch die Schulleiterinnen und Schulleiter stellt ein wirksames Instrument dar.

Schlussbemerkung

Angesichts der kaum zu überschätzenden strategischen Bedeutung, die systematische Maßnahmen der Lehrkräftefortbildung für die Qualitätsentwicklung in Schulen insgesamt haben, müssen sich auch normative Vorgaben in diesem Bereich künftig stärker als bisher an bestimmten Qualitätsstandards orientieren:

- Sie müssen Einzelelemente fortbildungsbezogener Vorgaben in einen schlüssigen Begründungszusammenhang stellen.
- Sie müssen Erwartungen an formale Mindestleistungen des Personals explizit machen, den Nachweis und die Überprüfung der Leistungserbringung ermöglichen, Verantwortlichkeiten eindeutig bestimmen und Verfügungsrechte über fortbildungsrelevante Informationen auf individueller, organisationaler und systemischer Ebene festlegen.
- Sie müssen geeignet sein, einen institutionalisierten Prozess der Bedarfserhebung zu rahmen, indem individuelle, schulische und bildungspolitische Anforderungen in transparenten Verfahren und auf Basis empirischer Indikatoren identifiziert und gewichtet werden.
- Sie müssen Fortbildung als selbstverständlichen und quantifizierbaren Teil der Arbeitszeit von Lehrkräften verankern.

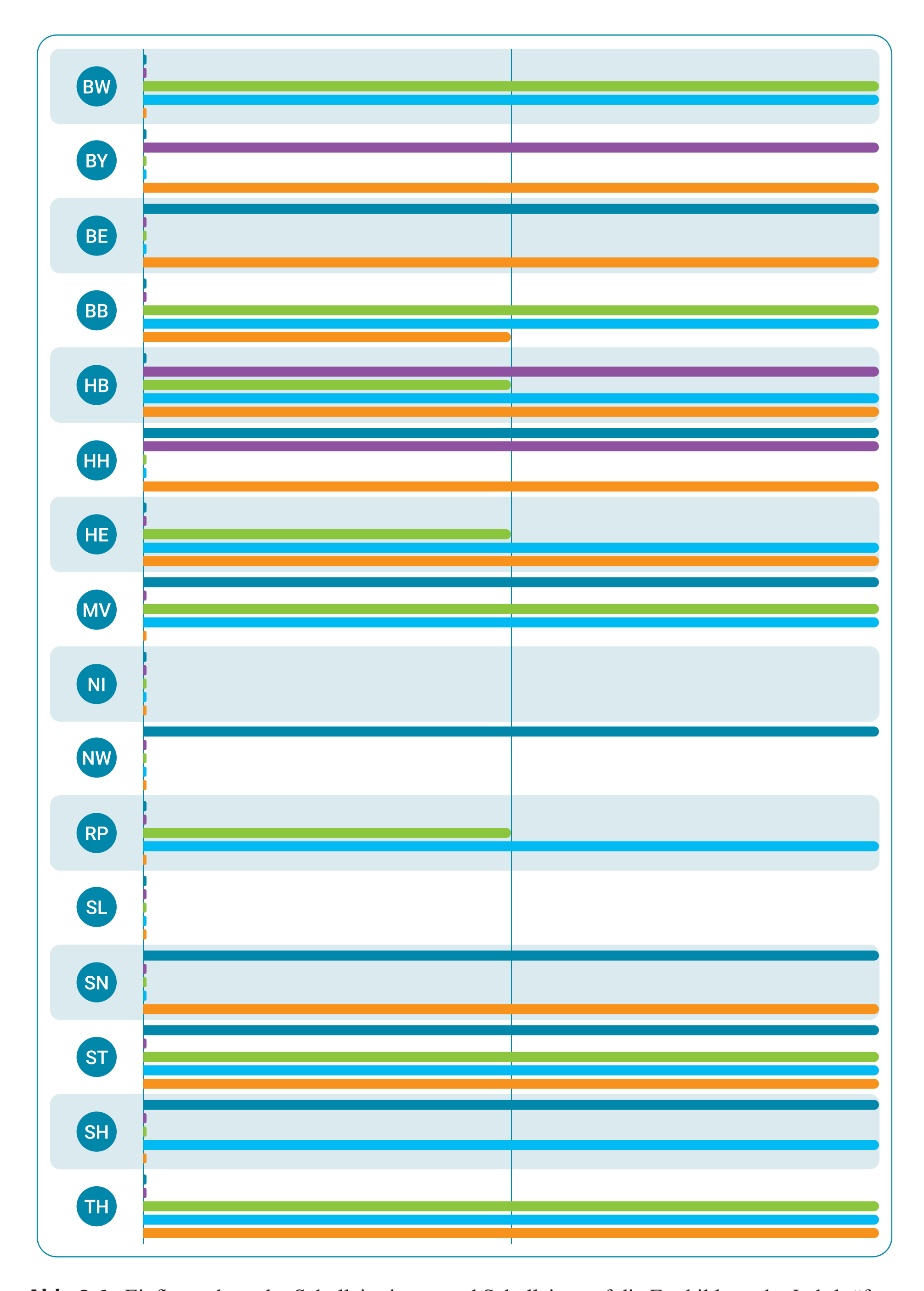


Abb. 8.6 Einflussnahme der Schulleiterinnen und Schulleiter auf die Fortbildung der Lehrkräfte

- **Zuständigkeit Fortbildungsplan** (Höchstpunktzahl 1)
  Zuständigkeit des Schulleiters / der Schulleiterin

- **Umfang der Fortbildung festgelegt** (Höchstpunktzahl 1)
  Umfang der Fortbildung verpflichtend festlegt

- **Vereinbarung von Fortbildungen zwischen Schulleiter oder Schulleiterin und Lehrkraft** (Höchstpunktzahl 2)
  regelhaft (2 Punkte) oder optional (1 Punkt)

- **Anordnung von Fortbildung durch den Schulleiter oder die Schulleiterin** (Höchstpunktzahl 2)
  Anordnung möglich (2 Punkte)

- **Überprüfung der Fortbildungsaktivität der Lehrkräfte durch den Schulleiter oder die Schulleiterin** (Höchstpunktzahl 2)
  Regelhaft (2 Punkte) oder unter bestimmten Bedingungen (1 Punkt)

Abb. 8.6 (Fortsetzung)

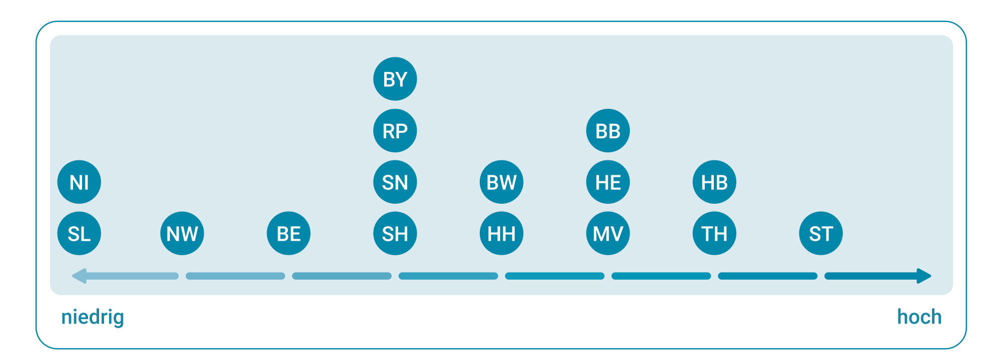


Abb. 8.7 Einflussnahme der Schulleiterinnen und Schulleiter auf die Fortbildung der Lehrkräfte (gesamt)

- Sie müssen einfordern, dass Professionalisierungsmaßnahmen im Beruf unter Berücksichtigung der Erkenntnisse zu wirksamer Fortbildung und unter konsequenter Nutzung der Möglichkeiten digital unterstützten Lernens durchgeführt werden können.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820gw

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M. et al. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90533-8

Avenarius, H. & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearbeitete Auflage). Köln: Carl Link Verlag.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bogumil, J., Fahlbusch, R. M. & Kuhn, H.-J. (2016). *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums*. Bochum, Berlin.

Brauckmann, S. (2016). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem – Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bildungsforschung, Bd. 43, S. 238–255). Bonn, Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.

Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(1), 5–15. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6

Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmann, M. (Hrsg.). (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16567

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (Hrsg.). (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Daschner, P. (2009). Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8392, S. 490–494). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1123916

DVLfB (Hrsg.). (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung* (Forum Lehrerfortbildung, Heft 47/2018). Teil 1. Berlin.

Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 361–384). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004*.

KMK. (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020*.

Kuschel, J., Richter, D. & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in ver-

schiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *10*(2), 211–229. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3
Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten - erfolgsverprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, (Vol. 70(4)), 379–400.
Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (Klinkhardt Forschung). Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2007. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Reichard, C. & Röber, M. (2019). Ausbildung, Rekrutierung und Personalentwicklung. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5., vollständig überarbeitete Auflage 2019, S. 395–406). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 245–260). Münster: Waxmann.
Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, (27), 193–207. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104
Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(1), 145–173. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x
Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(5), 1021–1043. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4
Tarkian, J. (2020). *Personalentwicklung im Kontext testbasierter Steuerung im Schulsystem. Eine qualitative Studie über Praktiken, Bedingungen und Barrieren schulleitungsseitiger Nutzung von VERA-Arbeiten zur evidenzbasierten Entwicklung des Lehrkräftehandelns*. https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/27915.
Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 279–300). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2014). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (Educational Governance, Bd. 26, S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_8
Wurster, S., Bach, A., Schliesing, A., Thillmann, K., Pant, H. A. & Thiel, F. (2016). Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem - datenbasierte ‚Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive von Schulleitungen, Fachkonferenzleitungen und Lehrkräften. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem – Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bildungsforschung, Bd. 43, S. 178–207). Bonn, Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.

Verzeichnis der Rechtsquellen der Länder

Bw VwV Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung. Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 21.07.2000 i.d.F. vom 10.08.2009 (K.u.U. 2009, S. 200).

Bw VwV Fortbildung und Personalentwicklung. Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg vom 24.05.2006 i.d.F. vom 11.11.2009 (K. u. U. 2006, 244).

Bay Bkm. Mitarbeitergespräch. Durchführung des Mitarbeitergesprächs an den staatlichen Schulen-Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 16.05.2014 (KWMBl. 2014 S. 109).

Bay Bkm. Lehrerfortbildung. Lehrerfortbildung in Bayern. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 09.08.2002 (KWMBl. I 2002 S. 260; StAnz. 2002 Nr. 34).

Bay Richtlinien dienstliche Beurteilung. Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in Bayern vom 07.09.2011 i.d.F. vom 15.07.2015 (KWMBl. S. 306).

Bln AV Lehrerbeurteilung. Ausführungsvorschriften über die Beurteilung der Beamten und Beamtinnen des Schul- und Schulaufsichtsdienstes vom 12.07.2010 i.d.F. vom 27.06.2012 (ABl. S. 1185, ABl. S. 2282).

Bln SchG. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004 i.d.F. vom 11.06.2020 (GVBl. 2004, 26, S. 255).

Bln BLVO. Verordnung über die Laufbahnen der Beamtinnen und Beamten der Laufbahnfachrichtung Bildung vom 18.12.2012 i.d.F. vom 18.12.2018 (GVBl. 2012, 546).

Bln VV Zuordnung. Verwaltungsvorschrift über die einheitliche Gestaltung und Zuordnung von Aufgabenbereichen an öffentlichen Schulen des Landes Berlin vom 11.02.2020.

BbgSchulG. Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg vom 02.08.2002 i.d.F. vom 18.12.2018 (GVBl. I Nr. 35, 78).

Bbg RS 8/09. Rundschreiben 8/09 Fortschreibung und Evaluation von Schulprogrammen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft im Land Brandenburg vom 27.07.2009 (Abl. MBJS/09, [Nr. 6], S.247).

Bbg SchulLVO. Verordnung über die Laufbahnen der Beamten des Schul- und Schulaufsichtsdienstes des Landes Brandenburg vom 24.06.1999 (GVBl.II/99, [Nr. 17], S.378).

Bbg VV LKFB. Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft vom 29.04.2015 i.d.F. vom 24.06.2020 (Abl. MBJS/20, [Nr. 26], S.266).

Bbg VVLEG-L. Verwaltungsvorschriften über die Führung eines Leistungs- und Entwicklungsgespräches mit Lehrkräften an öffentlichen Schulen vom 24.06.2016.

Bbg VVSchulB. Verwaltungsvorschriften über die Organisation der Schulen in inneren und äußeren Schulangelegenheiten vom 29.06.2010 i.d.F. vom 10.09.2015 (Abl. MBJS/10, [Nr. 6], S.154, Abl. MBJS/15, [Nr. 23], S.317).

Bbg BeurtVV-L. Verwaltungsvorschriften über dienstliche Beurteilung von Lehrkäften an öffentlichen Schulen vom 25.11.2016.

BremSchulG. Bremisches Schulgesetz vom 28.06.2005 i.d.F vom 19.05.2020.

BremSchVwG. Bremisches Schulverwaltungsgesetz vom 28.06.2005 i.d.F. vom 14.05.2019 (Brem.GBl. S. 367).

Brem LDO. Verordnung über die Aufgaben der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 05.08.2005 i.d.F. vom 04.02.2015.

Brem VO Arbeitstage. Verordnung über die Festlegung und Zweckbestimmung verbindlicher Arbeitstage in den Ferien vom 25.06.2002 i.d.F. vom 13.12.2011.
Brem Lehrerfortbildungsverordnung. Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 02.08.2005 i.d.F. vom 04.02.2015 (Brem. GBL 5. 93).
HmbSG. Hamburgisches Schulgesetz vom 16.04.1997 i.d.F. vom 31.08.2018 (HmbGVBl. 1997, S. 97, HmbGVBl. S. 280).
Hmb Hinweise FB Portfolio. Hinweise zum Portfolio- Veröffentlichung der Behörde für Bildung und Sport Hamburg.
Hmb LehrArbzVO. Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen vom 01.07.2003 i.d.F. vom 15.02.2011 (HmbGVBl. 2003, S. 197, HmbGVBl. S. 79).
LehrBiG HE 2011a. Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011a i.d.F. vom 05.02.2016a.
LehrBiG HE 2011b. Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011b i.d.F. vom 05.02.2016b (GVBl. I 2011b 590).
SchulG HE 2017. Hessisches Schulgesetz vom 01.08.2017 i.d.F. vom 28.06.2020 (GVBl. 2017, 150).
HlbGDV. Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 28.09.2011 i.d. F. vom 17.04. 020 (GVBl. I 2011 S. 615).
Mv LehbildG M-V. Lehrerbildungsgesetz vom 25.11.2015 i.d.F. vom 18.06.2020.
Mv SchulG M-V. Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. vom 10.09.2010 i.d.F. vom 02.12.2019 (GVOBl. M-V S. 172).
Mv LkFbQVO M-V. Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und die Qualifikation für Ämter des Laufbahnzweiges Bildungsverwaltung sowie für Funktionsämter des Laufbahnzweiges Schuldienst vom 22.10.2015.
Nds RdErl. Budgetvorgaben Schule. Haushaltswirtschaftliche Vorgaben für das Budget der Schule. RdErl. d. MK (SVBl. 8/2018 S. 390 (VORIS 22410)).
NSchG. Niedersächsisches Schulgesetz vom 03.03.1998 i.d.F. vom 07.11.2019 (Nds. GVBl. S. 66).
Nds RdErl Schulintere FB. Schulinterne Fortbildungen an allgemein bildenden Schulen vom 06.06.2013 i.d.F. vom 01.10.2018 (SVBl. 11/2018 S.644 - VORIS 22410).
Nrw ADO. Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen vom 18.06.2012 i.d.F. vom 30.11.2014 (ABl. NRW. S. 32, 384).
Nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung. Fort- und Weiterbildung. Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57 - 60 SchulG). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 06.04.2014 (ABl. NRW. S. 235; BASS 20–22 Nr. 8).
Nrw RdErl. SLQ. Fort-und Weiterbildung: Qualifikationserweiterung für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben (Schulleitungsqualifizierung - SLQ) - RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 25.11.2008 (ABl. NRW. S. 625; BASS 20–22 Nr. 62).
Nrw RdErl. Leitungshandeln eigenv. Schulen. Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Rd.Erl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 17.06.2008.
Nrw RdErl. Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen. Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Rd.Erl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 17.06.2008.
Nrw SchulG. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005 i.d.F. vom 29.05.2020 (SGV. NRW. 223).
Nrw Schulprogrammarbeit. Schulprogrammarbeit. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 16.09.2005 (Abl. NRW S. 377; BASS 14–23 Nr. 1).

Rlp IKFWBLehrG. Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften vom 27.11.2015 (GVBl. 2015, 418).
Rp VwV Fort- und Weiterbildung. Veranstaltungen der Lehrerfort- und Weiterbildung und Erwerb von Qualifikationen. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend vom 16.05 2003.
Saarl Pädagogischer Tag. Erlass über die Durchführung eines Pädagogischen Tages an Schulen vom 03.05.1988 (GMBl. Saar S. 161).
Saarl SchumG. Schulmitbestimmungsgesetz vom 27.03.1974 i.d.F. vom 11.12.2012 (Amtsbl. S 687).
Sächs VwV-LK-Beurt. Dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte einschließlich der Schulleiter, stellvertretenden Schulleiter und Funktionsstelleninhaber an öffentlichen Schulen. Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom 12.07.2002.
SächsSchulG. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Neufassung des Sächsischen Schulgesetzes vom 27.09.2018.
St RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft. Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft. RdErl. des MK vom 19.11.2012 i.d.F. vom 04.02.2015.
SchulG LSA. Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 09.08.2018 (GVBl. LSA 2018, 244, 245).
St RdErl. Stärkung SL. Stärkung der Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter. RdErl. des MK vom 03.03.2010 (SVBl. LSA 2010, 67).
Sh LehrBG. Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein vom 15.07.2014 i.d.F. vom 13.12.2018a (GVOBl. 2019 S. 14).
Sh LehrBG. Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein vom 15.07.2014 i.d.F. vom 08.05.2020b.
Sh Erl. Mitarbeitergespräch. Mitarbeitergespräch, Rückmeldung für Führungskräfte. Erlass des Ministeriums für Bildung, Wisschenschaft, Fortschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein vom 16.09.2002 (NBl.MBWFK.Schl.-H. 2002 S. 526).
ThürLbG. Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12.03.2008 i.d.F. v. 02.07.2019 (GVBl. 2008, 45; GVBl. S. 210, 235).
ThürSchulG. Thüringer Schulgesetz vom 30.04.2003 i.d.F. vom 02.07.2019 (GVBl. S. 210, 228).

Parlamentarische Anfragen, Urteile etc.

Saar Anfrage Lehrerfortbildung - Drucksache 15/1520. Landtag des Saarlandes 15. Wahlperiode. Antwort des Landtags des Saarlandes zu der Anfrage des Abgeordneten Klaus Kessler (B90/Grüne) betr.: Lehrerfortbildung vom 28.09.2015 (Drucksache 15/1520 (15/1491)).
Mv Drucksache 6/2101. Landtag Mecklenburg-Vorpommern 6. Wahlperiode. Kleine Anfrages der Abgeordneten Simone Oldenburg, Fraktion DIE LINKE - Schulprogramme und Evaluation an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern vom 09.09.2013.
Konzeptionelle Dokumente
Agentur für Schulberatung. (2016). *Qualifizierungsplanung – ein Instrument der Qualitätsentwicklung in Schulen* (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hrsg.). Hamburg.
Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein & Institut für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein (Hrsg.). (2016). *Handbuch Schulfeedback. SH*. Orientierungsrahmen Schulqualität Schleswig-Holstein. Kiel. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schule_qualitaet/Downloads/handbuch.html

Niedersächsisches Kultusministerium. (2014). *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*. Hannover.

Orientierungsrahmen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Lehrerfortbildung und Umsetzung der Verpflichtung zur Fortbildung für Lehrer gemäß § 40 Abs. 2 Satz 2 SchulG vom 21.08.2008.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hrsg.). (2011). *Lehrerfortbildung. Fortbildungskonzepte der Schulen und schulinterne Lehrerfortbildung*.

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung.

c.schewe2@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit

Norbert Maritzen, i.R. ehemaliger Direktor des Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg.

norbert.maritzen@icloud.com

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Empirische Schulqualitätsforschung, Steuerungstheorie

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

felicitas.thiel@fu-berlin.de

Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule



9 Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Aufgaben der Personalentwicklung

Barbara Muslic, Eva-Maria Lankes, Claudia Manuela Schewe und Felicitas Thiel

9.1 Einleitung

Die Funktion und Rolle der Schulleiterin oder des Schulleiters ist in den letzten Jahren verstärkt in Forschungsinteresse der Erziehungs- und Bildungswissenschaften gerückt – nicht zuletzt durch vielfältige Bestrebungen, die Qualität im Schulsystem zu sichern und nachhaltig zu entwickeln (Wissinger 2000). Der Schulleiterin oder dem Schulleiter wird „eine besondere Rolle als Impulsgeber und Gestalter bei der Planung, Initiierung und Begleitung von schulischen Entwicklungsprozessen zugeschrieben" (Berkemeyer et al. 2015 S. 7). Auch unter dem Einfluss der internationalen Leadership-Debatte seit den 2000er-Jahren wurden neue Führungsaufgaben und -anforderungen sowie veränderte institutionelle Rahmenbedingungen von Schulleiterinnen und Schulleitern differenziert erfasst und beschrieben.

B. Muslic (✉)
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Deutschland
E-Mail: barbara.muslic@ku.de

E.-M. Lankes
Technische Universität München, München, Deutschland
E-Mail: lankes@tum.de

C. M. Schewe · F. Thiel
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: c.schewe2@fu-berlin.de

F. Thiel
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe,*
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_9

Dazu gehören erweiterte Aufgaben und erhöhte Anforderungen wie Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung – zusammengefasst als Schulentwicklung – sowie Personalführung, Kooperation, Organisation und Verwaltung (Meyer et al. 2019).

Durch stetig wachsende Herausforderungen (wie z. B. Lehrkräftemangel, Digitalisierung, Inklusion, Integration, Heterogenität) sowie veränderte Steuerungsprinzipien ergeben sich ein Veränderungsdruck und (neue) Entwicklungserfordernisse für die Schulen, was an die Vorstellung der *Schule als lernende Organisation* anschließt. Dies hat zum einen Auswirkungen auf das schulische Personal als auch auf das Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern. Aus diesen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und damit einhergehenden bildungspolitischen Reformen wie der Einführung von Bildungsstandards oder Herausforderungen wie dem Umgang mit Heterogenität und Inklusion ergibt sich ein anhaltender Bedarf an einer Professionalisierung der Lehrkräfte (Berkemeyer et al. 2015 S. 7). Daraus wiederum resultieren auch veränderte Anforderungen an Schulleitungen und neue Führungsaufgaben. Die Personalentwicklung von Lehrkräften wird dabei als ein relevanter Verantwortungsbereich der Schulleitungen betrachtet.

Um diesen schulischen Herausforderungen und Entwicklungserfordernissen gerecht zu werden, ist eine kontinuierliche Qualifizierung und Professionalisierung schulischer Führungskräfte – im Sinne einer systematischen Personalentwicklung – erforderlich.

Zur Professionalisierung von schulischen Führungskräften sind mittlerweile zwar vermehrt empirische Arbeiten entstanden. Gleichwohl ist insbesondere der Bereich der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern und weiteren schulischen Führungspersonen im nationalen Kontext bislang nicht hinreichend erforscht worden. So liegt bislang keine Zusammenschau von länderspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen in Form einer systematischen Synopse vor.

Diesem Desiderat widmet sich dieses Kapitel. Es wird zunächst auf den internationalen Forschungsstand verwiesen und der nationale Forschungsstand zur Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern skizziert (Abschn. 9.2), bevor die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse einschlägiger rechtlicher Regelungen und konzeptueller Dokumente anhand folgender thematischer Gliederungspunkte präsentiert werden:

- Aufgaben von Schulleitungen im Rahmen von Personalentwicklung zur Sicherung und Entwicklung von Unterrichtsqualität
- Struktur und Organisation von Schulleitungsqualifizierungen
- Themen und Inhalte in Schulleitungsqualifizierungen.

Ziel der Analyse ist es, Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter – vor allem hinsichtlich des Anforderungsbereichs Personalentwicklung – für die 16 Länder vergleichend zu erfassen und zu systematisieren. Dabei steht die Verpflichtung zu und die Anerkennung von Qualifizierungsangeboten und -maßnahmen für Schulleiterinnen und Schulleiter im Fokus der Analyse. Berücksichtigt werden ausschließlich Qualifizierungsangebote und -maßnahmen staatlicher Institutionen (wie Landes-

institute, (Kultus-)Ministerien oder Behörden, Akademien/Zentren für Führungskräfteentwicklung); ein breiterer Überblick über Qualifizierungsangebote und –maßnahmen externer, privater bzw. freier Anbieter kann im Rahmen dieser Synopse nicht geleistet werden. Neben konzeptionellen Dokumenten zur Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote werden auch Schulgesetze und Dienstordnungen bezüglich Aufgabenbeschreibungen von Schulleiterinnen und Schulleitern betrachtet. Abschließend wird analysiert und diskutiert, ob und inwieweit die Ausgestaltung der Schulleitungsqualifizierungen in den einzelnen Bundesländern auf die gesetzlich definierten Schulleitungsaufgaben zugeschnitten ist.

9.2 Forschungsstand zur Schulleitungsqualifizierung

Ein Überblick zum internationalen Forschungsstand zum Thema Schulleitungsqualifizierung findet sich u. a. bei Huber (2007; 2015), zur spezifischen Situation in der Schweiz kann bei Anderegg und Breitschaft (2020), in Österreich bei Pham-Xuan und Ammann (2020) sowie zur Situation in den USA und in einigen europäischen Ländern (v. a. England) in vergleichender Weise bei Erckrath (2020) nachgelesen werden. Erckrath (2020) unterscheidet verschiedene Länder in Bezug auf den Zeitpunkt und die Verbindlichkeit der Schulleitungsqualifizierung. Zu den Ländern, in denen eine verpflichtende Qualifizierung vor der Übernahme der Schulleitungsposition besteht, zählen zum Beispiel die USA mit dem Modell der Lizensierung durch das Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) oder England mit der National Professional Qualification for Headship durch das National College for School Leadership (NCSL). In einigen deutschsprachigen Ländern (in einigen deutschen Bundesländern, Schweizer Kantonen, Österreich) und Hongkong ist die Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter *nach* der Amtsübernahme verpflichtend. Darüber hinaus gibt es auch einige Länder, in denen eine vorbereitende Qualifizierung fakultativ ist, wie in manchen deutschen Bundesländern, Schweizer Kantonen, Australien, Neuseeland, den Niederlanden, Schweden oder Dänemark (Erckrath 2020, S. 102 f.). Darüber hinaus bestehen in Österreich und der Schweiz „nicht nur einheitliche Vorgaben, sondern auch klare Strukturen für die Fortbildung“ von Schulleiterinnen und Schulleitern […] wohingegen „die Fortbildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland eher einem Flickenteppich [gleicht]“ (Klein, E. D. & Tulowitzki, P. 2020 S. 265). Die Autoren konstatieren in diesem Zusammenhang, dass es im Bereich der Schulleitungsqualifizierung bzw. -fortbildung ein „schwer durchschaubares Dickicht an Fortbildungsangeboten gibt, die kaum miteinander verbunden und deren Wirkungen bislang kaum empirisch überprüft sind“ (ebd., S. 271).

Unter den neueren deutschsprachigen Studien sind auch erste Untersuchungen zur Schulleitungsqualifizierung mit Systematisierungscharakter zu verzeichnen. Dazu zählt zum einen die Übersicht von der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT – Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2008), die auf Basis von Interviews mit den verantwortlichen Expertinnen und Experten in den Landesministerien sowie in

Landes- bzw. Bildungsinstituten eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Bundesländern vornimmt. Eine weitere Übersichtsarbeit liefern Tulowitzki et al. (2019), die die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland unter Rückgriff auf juristische sowie konzeptionelle Dokumente untersuchen. Diese Untersuchung, die sich auf die Aspekte verpflichtende Angebote, Dauer der verpflichtenden Fortbildungen sowie die Kategorisierung der Fortbildungsinhalte stützt, gibt einen Überblick über die Qualifizierungssituation von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland und bietet einen Anknüpfungspunkt für das hier bearbeitete Vorhaben.

Das Thema Qualifizierung ist eng mit der Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern verknüpft und rückte seit Anfang der 2000er-Jahre stärker in die bildungspolitische Diskussion (z. B. Bonsen 2010; Huber 2007; Rosenbusch und Warwas 2007). Die Herausbildung und Anerkennung der Schulleiterin oder des Schulleiters als eigenständiger Beruf begann erst in den 1990er-Jahren mit der Beschreibung des Berufsbildes *Schulleiterin oder Schulleiter* durch die *Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands* (ASD). Das gab den Anstoß für weitreichende Diskussionen zum konkreten Führungshandeln und zu Qualifizierungswegen, um die erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten für dieses Führungshandeln zu erwerben (Rosenbusch und Warwas 2007). Diese Entwicklungen zogen einen Professionalisierungsschub nach sich und gingen einher mit der Etablierung einer Vorgesetztenfunktion der Schulleiter/innen, die spezifische Verantwortungsbereiche umfasst, in Abgrenzung zu der alten Rolle einer der Lehrkraft mit zusätzlichen Aufgaben (Harazd et al. 2008). Entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen sollten daher darauf abzielen, die Handlungskompetenz in diesen Verantwortungsbereichen zu verbessern bzw. weiterzuentwickeln (Huber 2007 S. 96 f.). So konstatierte Huber einen Wandel der Schulleitungsqualifizierung in Deutschland hin zu einer zunehmenden Professionalisierung, die sich in einem Zuwachs an Orientierungs- und Qualifizierungsangeboten vor der Amtsübernahme niederschlägt. Hierbei zeigt sich eine „Art Paradigmenwandel in der Sichtweise von schulischer Führungskräfteentwicklung, insbesondere von Schulleitung und Schulleitungsqualifizierung, im Sinne der Anerkennung ihrer zentralen Rolle. Diesem Umdenken liegt die Auffassung von Schulleitung als ‚neuem bzw. eigenständigem Beruf' zugrunde, der einen Perspektivenwechsel in vielfacher Hinsicht voraussetzt und der erweiterte Kompetenzen erfordert" (Huber 2007, S. 103).

In Deutschland ist die Berufsqualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern nicht einheitlich, wie bspw. durch eine verbindliche Ausbildung, geregelt (Rosenbusch 2005; Rosenbusch und Warwas 2007), sondern unterliegt den unterschiedlichen Länderregelungen. Dazu heißt es in der aktuellen Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen, dass „die Länder (…) Maßnahmen zur Qualifizierung und Unterstützung des Führungskräftenachwuchses und der Führungskräfte,

insbesondere im Bereich von Schulleitung und Schulaufsicht [ergreifen]“ (KMK 2020 S. 24 – Art. 34 Abs. 3). Bislang fehlen für die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern allerdings Standards, wie sie bspw. im KMK-Rahmenpapier für die Lehrkräftebildung formuliert wurden (KMK 2004).

Die uneinheitliche Regelung der Schulleitungsqualifizierung spiegelt sich in heterogenen Qualifizierungsmaßnahmen sowie unterschiedlichen dafür zuständigen Institutionen in den Bundesländern wider. Im Gegensatz zu anderen Ländern gibt es in Deutschland aufgrund der föderalen Struktur keine „zentrale Institution“ (Huber 2007 S. 151) für die Schulleitungsqualifizierung. Hierzulande sind für die Schulleitungsqualifizierung i. d. R. die landeseigenen Fortbildungsinstitute zuständig (Rosenbusch und Warwas 2007; Huber 2007).

9.3 Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen von Personalentwicklung zur Sicherung und Entwicklung von Unterrichtsqualität

Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland sind zunächst einmal vollständig ausgebildete Lehrkräfte, die darüber hinaus eine (eher schmale) zusätzliche Ausbildung erhalten haben. Sie wurden lange Zeit als Lehrkräfte mit besonderen (administrativen) Aufgaben betrachtet (z. B. Harazd et al. 2008) und erst seit den 1980er-Jahren hat sich diese Sicht auf Schulleiterinnen und Schulleiter hierzulande verändert (Tulowitzki et al. 2019).

Sie wird allerdings dem (anspruchsvollen) Amt und der Praxis der Schulleiterin oder des Schulleiters nicht mehr gerecht (Tulowitzki und Kruse 2020). Die neuen Führungsaufgaben und die wachsenden Anforderungen an diese Funktion wurden im Zuge der – insbesondere internationalen – Leadership-Debatte differenzierter beschrieben und erfasst. Personalentwicklung stellt eine dieser neuen Führungsaufgaben für Schulleiterinnen und Schulleiter dar, deren Potenzial dabei nicht nur in der Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen wird, sondern der auch „im Systemzusammenhang [ein] Einfluss auf die Entwicklung des gesamten Bildungswesens“ (Schratz 2015 S. 90) zugeschrieben wird.

Vor dem Hintergrund der nationalen und internationalen Diskussion über die Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern wird in diesem Kapitel zunächst dargestellt, wie Aufgaben der Personalentwicklung und der Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtsqualität für Schulleiterinnen und Schulleiter in den Schulgesetzen sowie Dienstordnungen der Länder definiert werden. Im zweiten Schritt wird geprüft, inwieweit die *Themen und Inhalte in Schulleitungsqualifizierungen* in den einzelnen Bundesländern diesen gesetzlichen Aufgabenbeschreibungen von Schulleitungen

entsprechen. Dazu werden die Modulbeschreibungen, Themen und Inhalte in den Qualifizierungsangeboten und -maßnahmen für Schulleiterinnen und Schulleiter berücksichtigt.

9.4 Methodisches Vorgehen und verwendete Dokumente

Für die Auswertung der Schulleitungsaufgaben wurden die Schulgesetze der Länder und – soweit vorhanden – die Dienstordnungen berücksichtigt. Was die Aufgabenbereiche Fortbildung, dienstliche Beurteilung, Beratung und Unterrichtsbesuche betrifft, wurde auf die Analysen in den entsprechenden Kapiteln in diesem Band zurückgegriffen, die neben den Schulgesetzen und Dienstordnungen auch weitere Verordnungen und Verwaltungsvorschriften berücksichtigt haben. (Für den Bereich dienstliche Beurteilung s. Kap. 6, für Beratung und Unterrichtsbesuche Kap. 7 sowie für Fortbildung s. Kap. 8).

Für die Analyse der Schulleitungsaufgaben wurde ein Kategoriensystem induktiv entwickelt, das Hauptkategorien (Kategorien erster Ordnung) mit den dazugehörigen Subkategorien (Kategorien zweiter Ordnung) enthält. Hier liegt der Schwerpunkt auf den Aufgaben im Rahmen der Personalentwicklung zur Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtsqualität. In der vergleichenden Analyse werden die Unterschiede in Umfang, Tiefe und Verbindlichkeitsgrad der beschriebenen Aufgaben herausgearbeitet. Darüber hinaus wird auch analysiert, wie detailliert und spezifisch die jeweiligen Aufgaben formuliert werden.

In Abb. 9.1 *Aufgaben der Schulleitungen in den Schulgesetzen und Dienstordnungen* sind die Ergebnisse der ländervergleichenden Analysen bezogen auf diese Haupt- und Subkategorien dargestellt:

Unter den Begriff Personalentwicklung lassen sich Aufgaben subsumieren, die sich auf die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte beziehen. Dazu gehören z. B. die Identifikation von Fortbildungsbedarfen und die Überprüfung der Fortbildungsteilnahme (ausführlich in Kap. 8), aber auch Personalentwicklungsinstrumente, wie Mitarbeitergespräche (ausführlich in Kap. 7) oder dienstliche Beurteilungen[1] (ausführlich in Kap. 6). Zur (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtsqualität zählen neben planerischen Aufgaben wie Unterrichtseinsatzplanung insbesondere die Überprüfung der Unterrichtsqualität bzw. Durchführung von Unterrichtsbesuchen.

[1] Im Rahmen dieser Analyse wird auf dienstliche Beurteilungen nicht näher eingegangen. Eine umfassende Analyse zu dienstlichen Beurteilungen von Lehrkräften in allen vorhandenen juristischen Dokumenten findet sich im Kap. 5 von Thiel et al. in diesem Band. Grundsätzlich müssen sie für alle Beamtinnen und Beamten und analog für die Angestellten im öffentlichen Dienst erstellt werden. Die Verfahren sind in den entsprechenden beamtenrechtlichen Regelungen auf Landesebene festgelegt. In acht Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Nordrhien-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Thüringen) werden dienstliche Beurteilungen auch in den Dienstordnungen und Schulgesetzen ausdrücklich genannt.

9.5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Beschreibung der Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern in Dienstordnungen und Schulgesetzen

Im Allgemeinen zeigt sich hinsichtlich der Aufgabenbereiche *Personalführung, Personalentwicklung und Personalmanagement* in den Schulgesetzen sowie Dienstordnungen der Länder ein heterogenes Bild. In der Mehrheit der Fälle werden diese Bereiche direkt angesprochen.

Das Spektrum erstreckt sich hierbei von einer (allgemeinen) Erwähnung, dass die Förderung der *Personalentwicklung* zu den Schulleitungsaufgaben zählt (bis hin zu spezifischen Formulierungen, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter für das Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzept für die Lehrkräfte verantwortlich ist oder dazu verpflichtet ist, die Personalentwicklung an der Schule zu fördern.

Im Hinblick auf die konkreten Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen der Personalentwicklung lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen: Schulleiterinnen und Schulleitern werden am häufigsten die Aufgaben *Überprüfung der Unterrichtsqualität, Unterrichtsbesuche, Beratung/Unterstützung von Lehrkräften, Förderung/Sicherstellung der Fortbildung* zugeschrieben. Hier besteht eine vergleichsweise große Übereinstimmung zwischen den Ländern. Im Hinblick auf andere Schulleitungsaufgaben zeigen sich dagegen deutliche Unterschiede. Außerdem fällt auf, dass es eine große Spannbreite hinsichtlich Umfang und Dichte der Ausführungen zu den Aufgaben im Rahmen der Personalentwicklung sowie der Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtsqualität gibt.

Im Folgenden werden die Aufgaben, die in Abb. 9.1 im Überblick dargestellt sind, genauer erläutert.

9.5.1 Unterrichtseinsatzplanung

Unter die Kategorie Unterrichtseinsatzplanung werden Aufgaben subsumiert, die sich auf die Unterrichtsversorgung, die Erteilung des Unterrichts sowie das Planen des Unterrichtseinsatzes beziehen.

In zehn Ländern wird die *Unterrichtseinsatzplanung* als Schulleitungsaufgabe erwähnt. Dabei wird in der Mehrheit der Länder formuliert, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter über den „Unterrichtseinsatz" entscheidet (Brandenburg[2], Berlin[3]) oder eigenständig die „Unterrichtsverteilung" vornimmt oder plant (Bayern[4], Hessen[5], Nord-

---

[2] § 71 BbgSchulG.

[3] § 69 Abs. 1 bln SchG.

[4] § 27 Abs. 1 bay LDO.

[5] § 17 Abs. 3 und 4 hess LDO.

Aufgaben der Schulleitungen	BW	BY	BE	BB	HB
Unterrichtseinsatzplanung					
Unterrichtseinsatz / Personaleinsatz			●	●	
Unterrichtsverteilung		●			
Überprüfung Unterrichtsqualität					
Allgemeine Verantwortung für Qualitätssicherung / Qualitätsentwicklung					●
Informieren über Unterrichtsarbeit und Unterrichtsgeschehen	●	●	●	●	●
Unterrichtsbesuche					
Unterrichtsbesuche	○[1]	●	●	●	●
Beratung / Unterstützung von Lehrkräften					
Beratung		●	●	●	●
Unterstützung der Lehrkräfte				●	
Aufgaben bezogen auf die Fortbildung der Lehrkräfte					
Förderung und Unterstützung der Fortbildung	●	●	●	●	●
Förderung Ausbildung Referendare und Referendarinnen					
Förderung Ausbildung Referendare und Referendarinnen					
Förderung im Rahmen von Praktika & Zusammenarbeit mit dem staatlichen Studienseminar					
Förderung Zusammenarbeit zwischen Kollegen und Kolleginnen					
Förderung Zusammenarbeit zwischen Kollegen und Kolleginnen		●	●	●	●
Fachbezogene / -übergreifende Zusammenarbeit der Lehrkräfte					●
Zusammenarbeit mit Personalrat / -vertretungen					
Zusammenarbeit mit Personalrat					●
Dienstliche Beurteilungen / Leistungsberichte					
Dienstliche Beurteilungen / Leistungsberichte erstellen	●	●	●	●	●
Personalentwicklung					
Personalentwicklung					●
Nachwuchskräfte identifizieren und fördern					
Personalmanagement					
Personalführung					

● Kriterium erfüllt ○ Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt

[1] Schulleiterinnen und Schulleiter sind zu Unterrichtsbesuchen ermächtigt – eine ausdrückliche Verpflichtung liegt nicht vor.

Abb. 9.1 Aufgaben der Schulleitungen in den Schulgesetzen und Dienstordnungen

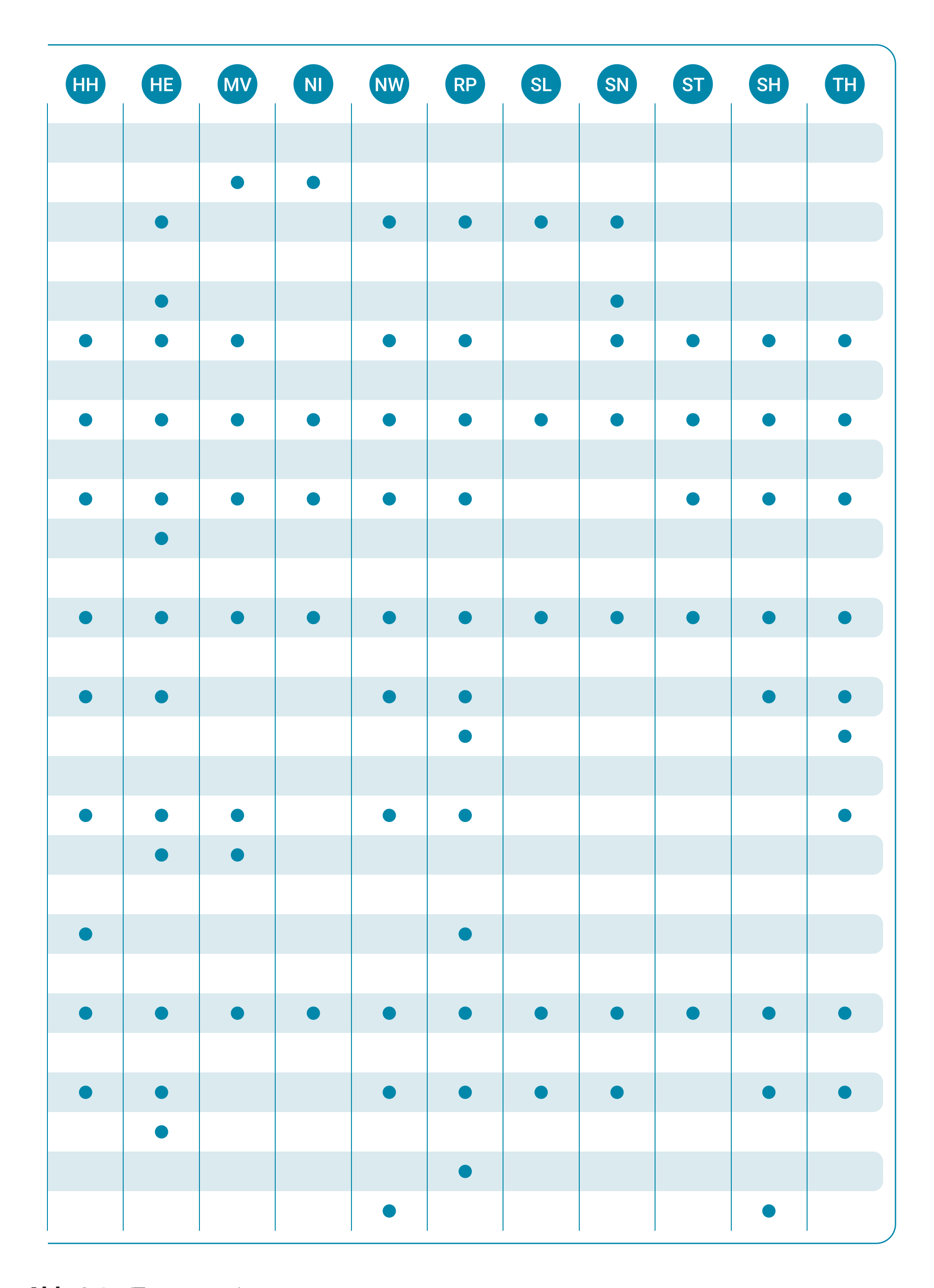


Abb. 9.1 (Fortsetzung)

rhein-Westfalen[6], Rheinland-Pfalz[7], Saarland[8], Sachsen[9]). In Niedersachsen wird nicht der Unterrichtseinsatz, sondern der „Personaleinsatz“[10] benannt. In den Ländern Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig–Holstein, Sachsen-Anhalt und Thüringen findet *Unterrichtseinsatzplanung* als Aufgabe von Schulleiterinnen und Schulleitern keine Erwähnung.

9.5.2 Überprüfung der Unterrichtsqualität

Zur *Überprüfung von Unterrichtsqualität* finden sich in allen Ländern bis auf Niedersachsen und Saarland entsprechende Regelungen in den Schulgesetzen bzw. Dienstordnungen. Dabei lässt sich eine deutliche Varianz in den Formulierungen und Vorgaben zur Überprüfung der Unterrichtsqualität feststellen. In einigen Bundesländern wird allgemein beschrieben, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung des Unterrichts und der Schule tragen (Bremen, Hessen, Sachsen). Auf einer niedrigschwelligen Ebene bedeutet Überprüfung der Unterrichtsqualität, dass sich die Schulleiterinnen und Schulleiter über die Unterrichtsarbeit und das Unterrichtsgeschehen informieren sollen. In Nordrhein-Westfalen wird diesbezüglich in der Dienstordnung detailliert beschrieben, auf welche Weise sich der Schulleiter oder die Schulleiterin informieren sollte – nämlich „durch Einsicht in die Unterlagen der Klassen und Kurse einschließlich der Arbeiten zur Leistungsfeststellung […]“[11]. Daran schließt inhaltlich auch der Ausschnitt aus der rheinland-pfälzischen Dienstordnung an, in dem es heißt, dass „die Schulleiterin oder der Schulleiter […] sich durch geeignete Maßnahmen (z. B. Unterrichtsbesuche, Einsicht in Klassen- und Kursarbeiten) über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule [informiert] und die Lehrkraft anhand der gewonnenen Erkenntnisse [berät]“[12]. Auch hier werden dezidiert Maßnahmen und Verfahren zur Überprüfung der Unterrichtsqualität durch Schulleiterinnen und Schulleiter vorgegeben. In Bremen besteht darüber hinaus eine Spezifikation hinsichtlich der zu überprüfenden Qualität der Unterrichts- und Erziehungsarbeit; d. h. hier wird definiert, dass sich Schulleiterinnen und Schulleiter sowohl über die methodische als auch fachliche Qualität der Unterrichts- und Erziehungsarbeit informieren sollen.[13] In besonderer Weise hebt sich die entsprechende

[6] § 20 Abs. 1 nrw ADO.
[7] Nr. 2.3.2 rp DO-Schulen.
[8] § 3 Abs. 1 saarl ADOS.
[9] § 42 Abs. 1 SächsSchulG.
[10] § 43, Absatz 4 NSchG.
[11] § 20, Absatz 2 nrw ADO.
[12] Absatz 2.1.5 rp DO-Schulen.
[13] § 17 Abs. 2 brem LDO.

Stelle in der Dienstordnung in Schleswig-Holstein ab, da hier ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass die Überprüfung oder Einsichtnahme (z. B. in die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler) nicht der Kontrolle, sondern der kollegialen Mitarbeit bzw. Kooperation dienen soll und dadurch zu Besprechungen in der Lehrerkonferenz oder in Fachkonferenzen führen kann.[14]

9.5.3 Unterrichtsbesuche

An die Kategorie *Überprüfung Unterrichtsqualität* schließt inhaltlich die Kategorie *Unterrichtsbesuche* an (s. Kap. 7, wo Regelungen zu Verpflichtungsgrad, Ausgestaltung und ggf. Eingriff in den Unterricht ausführlich dargestellt werden).

In allen Ländern werden Unterrichtsbesuche als Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter betrachtet. Die meisten Regelungen beschreiben eine Verpflichtung zur Durchführung von Unterrichtsbesuchen. In Baden-Württemberg werden Schulleiterinnen und Schulleiter ermächtigt, aber nicht ausdrücklich verpflichtet, Unterrichtsbesuche durchzuführen.

In der Dienstordnung aus Nordrhein-Westfalen heißt es, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter „durch Unterrichtsbesuche [die Unterrichtsqualität überprüft], um im Anschluss deren Ergebnis mit den betroffenen Lehrkräften zu besprechen"[15]. In den Ländern Bayern und Hessen werden darüber hinaus konkretere Vorgaben zu den Unterrichtsbesuchen formuliert. In Bayern wird etwa beschrieben, wie Unterrichtsbesuche genau ablaufen sollen und – wenn auch vage – welche Kriterien für die Beobachtung relevant sind – nämlich „achtet [die Schulleiterin oder der Schulleiter] unter anderem darauf, dass die Anforderungen in den einzelnen Fächern das rechte Maß einhalten. Die Beobachtungen werden mit der Lehrkraft besprochen"[16]. In Thüringen können sich Schulleiterinnen und Schulleiter neben den Unterrichtsbesuchen auch schriftliche Ausarbeitungen und Aufzeichnungen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität vorlegen lassen. In Hessen sollen Unterrichtsbesuche ggf. mit weiteren geeigneten Evaluationsverfahren verbunden werden.[17] Des Weiteren können Differenzen hinsichtlich des Verpflichtungsgrades festgestellt werden: In einigen Ländern wird nicht nur beschrieben, dass Schulleiterinnen und Schulleiter die Möglichkeit haben, Unterrichtsbesuche durchzuführen bzw. durchführen sollen, sondern, dass sie diese fördern (Rheinland-Pfalz) oder dafür Sorge tragen (Hessen). Im baden-württembergischen Schulgesetz heißt es dagegen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter „[…] ermächtigt [sind], Unterrichtsbesuche vorzunehmen und dienstliche Beurteilungen über die Lehrer der Schule für die Schulaufsichtsbehörde

[14] § 3, Absatz 5 sh Lehrerdienstordnung.

[15] § 20, Absatz 2 nrw ADO.

[16] § 27, Absatz 3 bay LDO.

[17] § 18, Absatz 1 hess LDO.

abzugeben“[18]. Im Unterschied dazu wurde im sächsischen Schulgesetz die Ermächtigung durch die Verpflichtung ergänzt: Sächsische Schulleiterinnen und Schulleiter sind zu Unterrichtsbesuchen „ermächtigt und verpflichtet“[19]. Dies entspricht der Regelung in Sachsen-Anhalt: Auch hier sind die Schulleiterinnen und Schulleiter zu Unterrichtsbesuchen „*verpflichtet und berechtigt*“.[20] Zu Unterrichtsbesuchen sind Schulleiterinnen und Schulleiter auch in Schleswig–Holstein „verpflichtet“[21], genauso wie in Hessen, wo sie „insbesondere verpflichtet [sind], […] 3. sich über das Unterrichtsgeschehen, insbesondere durch Unterrichtsbesuche, zu informieren, die Lehrerinnen und Lehrer zu beraten und, sofern erforderlich, auf einen den Rechts- und Verwaltungsvorschriften entsprechenden Unterricht hinzuwirken“[22] und wo sie darüber hinaus „den Unterricht der Lehrkräfte jederzeit besuchen [*können*]“[23].

9.5.4 Beratungen oder Unterstützungen von Lehrkräften

Die Kategorie *Beratung/Unterstützung* von Lehrkräften beschreibt, ob und in welcher Form festgelegt ist, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Lehrkräfte unterstützen sowie in Hinblick auf ihre Unterrichtsarbeit beraten sollen und ob sie dazu verpflichtet sind.

Bis auf Baden-Württemberg, Saarland und Sachsen sind *Beratungen und/oder Unterstützungen von Lehrkräften* in allen Ländern verbindlich geregelt. In den meisten Fällen (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) wird allgemein formuliert, dass es zu den Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern gehört, die Lehrkräfte zu beraten. Beispielsweise heißt es in Bayern dazu, dass Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Beobachtungen in den Unterrichtsbesuchen mit der Lehrkraft besprechen sollen[24] und die (erweiterte) Schulleitung Unterrichtsbesuche und deren beratende Nachbesprechung, die hier zu den unterstützenden Personalführungsinstrumenten subsumiert werden, durchführen soll.[25] In besonderer Weise ist das in der Dienstordnung in Rheinland-Pfalz geregelt. Hier sind konkrete Vorstellungen zur Qualitätsentwicklung erkennbar. Dazu werden verschiedene Aufgaben miteinander verbunden bzw. aufeinander bezogen. Die Beratung der Lehrkräfte findet dabei auf Grundlage

[18] § 41, Absatz 2 bw SchG.
[19] § 42, Absatz 2 SächsSchulG.
[20] § 26 Abs. 5 SchulG LSA.
[21] § 33, Absatz 2 sh SchulG.
[22] § 88, Absatz 2, Punkt 3 SchulG HE 2017.
[23] § 88, Absatz 2, Punkt 4 SchulG HE 2017.
[24] § 27, Absatz 3 bay LDO.
[25] § 28, Absatz 4 a bay LDO.

von Informationen aus Unterrichtsbesuchen oder Klassen- und Kursarbeiten statt: „Im Rahmen der Qualitätsentwicklung fördert die Schulleiterin oder der Schulleiter eine Hospitations- und Feedback-Kultur, informiert sich durch geeignete Maßnahmen (z. B. Unterrichtsbesuche, Einsicht in Klassen- und Kursarbeiten) über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule und berät die Lehrkraft anhand der gewonnenen Erkenntnisse“[26]. In Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wird spezifiziert, dass die Beratungen in Bezug auf Fragen „der Unterrichts- und Erziehungsarbeit“[27] oder „der schulischen Bildung und Erziehung“[28] stattfinden sollen. In Schleswig-Holstein sollen die Schulleiterinnen und Schulleiter „die pädagogische Beratung der jüngeren Lehrer [übernehmen oder veranlassen]“[29]. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass in Hessen Schulleiterinnen und Schulleitern die Aufgabe zukommt, auch die kollegiale Beratung zu unterstützen: „[…] Außerhalb von Unterrichtsbesuchen nach den Sätzen 1 bis 7 können auch Besuche von anderen Lehrkräften auf der Grundlage schulinterner Konzepte zur Förderung der kollegialen Beratung stattfinden […]“[30].

Die *Unterstützung* der Lehrkräfte als Aufgabe von Schulleiterinnen und Schulleitern ist in Brandenburg und Hessen definiert. Im Schulgesetz von Brandenburg[31] wird dies sehr allgemein benannt. In Hessen wird zum einen in der Lehrerdienstordnung Unterstützung als Aufgabe im Zusammenhang der Fort- und Weiterbildung[32] und zum anderen im Schulgesetz im Zusammenhang von Personalentwicklung[33] ausdrücklich erwähnt.

9.5.5 Aufgaben bezogen auf die Fortbildung der Lehrkräfte

Die fortbildungsbezogenen Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter werden ausführlich in Kap. 8 in diesem Band dargestellt. In allen Ländern finden sich fortbildungsbezogene Aufgaben, die jedoch sehr unterschiedlich ausgestaltet sind, bezogen auf die Anzahl und den Grad der Verantwortung. Typische Aufgaben sind:

- Hinwirken auf bzw. Förderung
- Verantwortung für die Fortbildung
- Sicherstellung der Fortbildung
- Controlling

[26] 2.1.4 rp DO-Schulen.
[27] § 19, Absatz 2 nrw ADO.
[28] § 26, Absatz 2 rp SchulG.
[29] § 3, Absatz 7 sh Lehrerdienstordnung.
[30] Vierter Teil, § 18, Absatz 1 hess LDO.
[31] § 70, Absatz 1 BbgSchulG.
[32] Vierter Teil, § 17, Absatz 2 hess LDO.
[33] § 88, Absatz 5 SchulG HE 2017.

- Vereinbarungen zu Fortbildungsmaßnahmen
- Fortbildungsplanung der Schule.

9.5.6 Förderung der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren

In die Kategorie *Förderung der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren* werden die verbindlichen Regelungen, die die Förderung der beruflichen Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren an der Schule durch die Schulleiterinnen und Schulleiter betreffen, kodiert.

Als Schulleitungsaufgabe wird die *Förderung der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren* in lediglich sechs Ländern in den Schulgesetzen oder Dienstordnungen erwähnt. In Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig–Holstein wird darauf allgemein verwiesen, während in Rheinland-Pfalz und Thüringen beschrieben wird, auf welche Weise Schulleiterinnen und Schulleiter die Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren fördern sollen. Dazu gehört neben der Förderung der Lehrkräfteausbildung im Rahmen von Praktika auch die Förderung der Zusammenarbeit der Ausbildungsschule mit dem zuständigen staatlichen Studienseminar für Lehrkräfteausbildung.

9.5.7 Förderung der Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen

Die Kategorie *Förderung Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen* beinhaltet Fundstellen dazu, ob und auf welche Weise die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen durch die Förderung und Unterstützung der Schulleiterinnen und Schulleiter verpflichtend festgelegt ist.

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass in der knappen Mehrzahl der Länder (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) dazu eine Passage in den Schulgesetzen oder Dienstordnungen zu finden ist. In den meisten Fällen wird lediglich erwähnt, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte Sorge tragen oder diese fördern. In Bremen[34], Hessen[35] und Mecklenburg-Vorpommern[36]wird spezifiziert, dass es dabei um die fachbezogene und fachübergreifende Zusammenarbeit der

[34] § 17 Abs. 1 Nr. 3 brem LDO.

[35] § 88, Absatz 5 SchulG HE 2017.

[36] § 101 Abs. 4 mv SchulG M-V.

Lehrkräfte handelt. Des Weiteren wird der Rahmen der Zusammenarbeit in der Dienstvereinbarung von Bremen (Bremen) benannt, hier ist seitens der Schulleiterinnen und Schulleiter „für eine enge Kooperation auch im Rahmen festgelegter Kooperationszeiten zu sorgen“ […][37]. In Nordrhein-Westfalen werden in der Dienstordnung als Rahmen für die Förderung der Zusammenarbeit die Konferenzen gerade im Hinblick auf pädagogische und fachliche Fragen benannt.[38]

9.5.8 Personalentwicklung

In einigen Gesetzen oder Dienstordnungen taucht der Begriff Personalentwicklung explizit auf (Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig–Holstein, Thüringen). In Hessen wird den Schulleiterinnen und Schulleitern außerdem die Aufgabe der Identifizierung und Förderung von Nachwuchs zugeschrieben, in Rheinland-Pfalz außerdem die Aufgabe des Personalmanagements und in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein die Aufgabe der Personalführung.

Die Befugnisse der Schulleiterinnen und Schulleiter im Zusammenhang mit Personalentscheidungen werden ausführlich in Kap. 5 dargestellt. Das betrifft die Mitwirkungsrechte und Befugnisse der Schulleiterinnen und Schulleiter bei schulscharfen Stellenausschreibungen und Einstellungen, die Besetzung von Funktionsstellen und die Optionen bei der Eigenbewirtschaftung von Mitteln.

9.5.9 Stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter und ihre Aufgaben

Zu den Aufgaben der *stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleiter* lassen sich in den Schulgesetzen Passagen in zwölf Bundesländern finden (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig–Holstein, Thüringen), doch sind auch in den beiden Ländern Niedersachen und Sachsen-Anhalt stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter vorgesehen. Dabei wird in der deutlichen Mehrheit nicht spezifisch beschrieben, welche Aufgaben genau stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter zugewiesen bekommen (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig–Holstein, Thüringen). In Thüringen wird zudem eingegrenzt, welche Bereiche und Pflichten der stellvertretenden Schulleiterin oder dem stellvertretenden Schulleiter nicht übertragen werden können:

[37] § 17 Abs. 1 Nr. 3 brem LDO.

[38] § 20, Absatz 1 nrw ADO.

„Der Vertreter übernimmt verantwortlich in Absprache mit dem Schulleiter einzelne Verwaltungsbereiche mit allen damit verbundenen Rechten und Pflichten. Aufgaben, die durch die Schulordnung ausdrücklich dem Schulleiter übertragen sind, können nicht dem ständigen Vertreter als eigener Verwaltungsbereich übertragen werden“[39]. Ausnahmen in diesem Zusammenhang stellen Hamburg und Nordrhein-Westfalen dar: In Hamburg[40] werden die Erstbeurteilung (ausführlich in Kap. 6 zur dienstlichen Beurteilung) und in Nordrhein-Westfalen Planung und Koordinierung der Klassenbildung, Aufstellung der Stunden-, Raum- und Aufsichtspläne, Regelung des Vertretungsunterrichts, Verwaltung des Schülerdatenbestandes, die Schulstatistik, sowie Planung und Bewirtschaftung der Haushaltsmittel[41] als Aufgaben, die an stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter übertragen werden, spezifiziert. In der Dienstordnung aus Bremen wird darauf hingewiesen, dass diese Funktionsübertragung „verbunden mit einer konkreten Aufgabenbeschreibung nach Möglichkeit in Form einer schriftlichen Vereinbarung mit der betreffenden Lehrkraft, gegebenenfalls im Rahmen der von der Anstellungsbehörde vorgegebenen Aufgaben [erfolgt]“.[42] Zudem ist in Bayern der Umfang der Vertretungsaufgaben angesprochen, jedoch allgemein gehalten: „Bei Abwesenheit der Schulleiterin oder des Schulleiters von der Schule werden die Aufgaben und Befugnisse der Leitung der Schule von der mit der ständigen Vertretung betrauten Lehrkraft im erforderlichen Umfang wahrgenommen“[43]. „Der ständigen Vertreterin oder dem ständigen Vertreter und etwaigen weiteren Stellvertreterinnen und Stellvertretern werden von der Schulleiterin oder dem Schulleiter bestimmte Aufgaben in angemessenem Umfang zur Erledigung übertragen“[44]. Des Weiteren wird in einigen Bundesländern (Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland) darauf hingewiesen, dass stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter ihre übertragenen Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich wahrnehmen.

9.6 Struktur und Organisation von Schulleitungsqualifizierungen

9.6.1 Methodisches Vorgehen und verwendete Dokumente

Vor dem Hintergrund der im vorausgehenden Teilkapitel beschriebenen Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern, die in den Schulgesetzen und Dienstordnungen identifiziert wurden, werden im Folgenden die Qualifizierungsangebote und -maßnahmen

[39] § 34, Absatz 3 th LDO.

[40] § 89, Absatz 1 HmbSG.

[41] § 30, Absatz 3 nrw ADO.

[42] § 17 Abs. 1 Nr. 3 brem LDO.

[43] § 25, Absatz 2, 1 bay LDO.

[44] § 25, Absatz 1, 3 bay LDO.

der einzelnen Länder dargestellt. Dazu wurden die Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter für die 16 Länder vergleichend erfasst und systematisiert. Ausgewertet wurden konzeptionelle Dokumente (s. Anhang: Verzeichnis der Quellen für die Schulleitungsqualifizierung) zur Regelung der Qualifizierungswege und der Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote anhand eines sowohl induktiv als auch deduktiv abgeleiteten Kategoriensystems. Das Kategoriensystem orientiert sich an den Merkmalen und Aspekten, die die konzeptionellen Dokumente zur Schulleitungsqualifizierung strukturieren und beinhaltet die Kategorien *Voraussetzungen für die Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung und für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt, Phasen der Schulleitungsqualifizierung, Verpflichtungsgrad, Dauer und Umfang der Schulleitungsqualifizierungen, Formate der Schulleitungsqualifizierungen sowie zu erbringende Prüfungen und Leistungen im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen.*

9.6.2 Voraussetzungen für die Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung und für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt

Die Voraussetzungen für die Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung und für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt fallen je nach Qualifizierungsphase und Bundesland unterschiedlich aus.

In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen bestehen keine explizit formulierten Voraussetzungen für die Teilnahme an Schulleitungsqualifizierungen. In einigen Bundesländern sind keine Voraussetzungen für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt auf den Seiten der für die Schulleitungsqualifizierung zuständigen Landesinstitute formuliert (Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Thüringen). In Rheinland-Pfalz werden Vorbereitungsseminare für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben, angeboten. Das Angebot ist für die Lehrkräfte nicht verpflichtend, sondern freiwillig. In Schleswig-Holstein können alle Lehrkräfte an der Qualifizierung vor Amtsübernahme teilnehmen. In Thüringen können sich die Lehrkräfte für die Orientierungsphase über das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) anmelden. Das Orientierungsangebot ist freiwillig. Bei der vorbereitenden Qualifizierung ist es ähnlich. Die Interessenten melden sich über das Thüringer Schulportal für die vorbereitende Qualifizierung (Phase 2), die freiwillig ist, an. Die Teilnahme an allen Veranstaltungen ist jedoch nach der verbindlichen Anmeldung Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss.

In Baden-Württemberg gibt es lediglich die Vorgabe, dass Einführungsseminare, die insgesamt drei Wochen andauern und über einen Zeitraum von 2 Jahren belegt werden sollen, Pflicht für neu ernannte Schulleitungen sind. Darüber hinaus werden keine weiteren Voraussetzungen für die Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung und für die Übertragung des Schulleitungsamts benannt.

In Bremen gibt es u. a. das verbindliche Qualifizierungsprogramm ProfiS (Professionell leiten in der Schule), das sich an alle neu eingestellten Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schularten richtet. Hierfür werden sie von der jeweiligen Schulaufsicht schriftlich eingeladen. Für die inhaltliche Ausgestaltung (in Kooperation mit externen Dozenteninnen und Dozenten) und Leitung des Programms sind die Experteninnen des LIS in Kooperation zuständig. Ähnlich wie in Bremen existiert auch in Niedersachsen das spezifische Angebot Führungskräftenachwuchsförderung (FüNF), das vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) entwickelt worden ist. Es umfasst drei Module und verfolgt das Ziel, an einem Schulleitungsamt interessierte Lehrkräfte bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen, Informationen zu Schulleitungsaufgaben zur Verfügung zu stellen und auf die Übernahme eines Schulleitungsamts professionell vorzubereiten. Ergänzend zu diesen Programmen zur schulischen Führungskräftequalifizierung wurde in Bremen das Projekt „Führungskräftenachwuchs von Lehrenden mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie" im Jahr 2020 gestartet. Daran können angehende schulische Führungskräfte teilnehmen, die über eine eigene oder familiäre Migrationsbiografie verfügen. Aufgrund dieser Adressatengruppe ist dieses Programm im Rahmen von Führungskräfte- und Schulleitungsqualifizierungen deutschlandweit einzigartig.

Auch in Mecklenburg-Vorpommern müssen bestimmte Voraussetzungen für die Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung und die Übertragung des Schulleitungsamts erfüllt sein. Dazu zählen die vorherige Teilnahme an den vom Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) angebotenen Veranstaltungen der Phasen 1 und 2 der Führungskräftequalifizierung. Grundsätzlich können sich Lehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung und für einzelne Schularten ausgewiesenen Lehrbefähigungen bewerben.

In Hamburg sollen durch bestimmte Qualifizierungsbausteine Kompetenzen erworben werden, die für Leitungsfunktionen an der Schule notwendig sind. Für die Teilnahme daran wird erste Erfahrung mit Leitungsaufgaben an der Schule (z. B. die Übernahme einer Projektleitung, einer Fachleitung etc.) vorausgesetzt (vgl. Homepage des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg).

9.6.2.1 Teilnahmebescheinigungen, Zertifikate und Portfolios als spezifische Nachweise

Bei den Voraussetzungen für die Teilnahme an Schulleitungsqualifizierungen oder für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt handelt es sich i. d. R. um verschiedene Formen von Nachweisen (z. B. Portfolio) über besuchte und erfolgreich abgeschlossene einzelne (Fortbildungs-)Veranstaltungen, Seminarreihen oder Module oder auch bestimmte Bewerbungs- und Auswahlverfahren. Zu den spezifischen Nachweisen als Voraussetzung für die Teilnahme an Schulleitungsqualifizierungen zählen vor allem Teilnahmebescheinigungen (Berlin, Brandenburg) oder Portfolios (Bayern, Hamburg, Saarland, Sachsen). In Bayern müssen seit dem Schuljahr 2009/10 Bewerbungen auf eine Funktionsstelle als Schulleiterin oder Schulleiter ein Portfolio enthalten mit einer

Nachweisliste über die besuchten 10 Tage an führungsrelevanten Fortbildungen (erste Phase, d. h. Vorqualifikationsphase, Modul A). In Bayern ist der Abschluss der ersten Phase, d. h. der Vorqualifikationsphase (Modul A) Voraussetzung für die anschließende zweite Phase der Schulleitungsqualifizierung, d. h. der Ausbildungsphase (Modul B) und dem Amt der Schulleiterin oder des Schulleiters. In Sachsen soll das Portfolio den Entwicklungsprozess ebenfalls dokumentieren, die Qualifizierungsplanung unterstützen und auch die Basis für eine Entscheidungsfindung bei der Personalauswahl sein. In Hamburg wird sogar ein dezidiertes Portfoliogespräch geführt, bei dem das Referat Personalentwicklung mit der neuen Führungskraft auf Basis ihres Fortbildungsportfolios einen individuellen Ausbildungsplan für die Schulleitungsqualifizierung erstellt, der von der Schulaufsicht geprüft und genehmigt wird.

Auch im Saarland wird für die *Qualifizierung vor dem Amt* neben der Vorbereitungsphase Q1 und dem Fortbildungsportfolio eine Basisveranstaltung vorausgesetzt. Das Fortbildungsportfolio gilt als Grundlagennachweis für die Bereiche Kommunikation, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Die Basisveranstaltung findet als Tagesveranstaltung (Einzelveranstaltung) zur Orientierung und Qualifizierung von Schulleitungen statt und zählt gleichzeitig als Basis-Modul für die Reihe *Qualifizierung vor dem Amt*.

In Berlin und Brandenburg muss das Basismodul erfolgreich durchlaufen werden, um an weiterführenden zielgruppenspezifischen Qualifizierungsreihen teilnehmen und mit einem Zertifikat abschließen zu können. Das Basismodul umfasst sechs Fortbildungsveranstaltungen mit jeweils 10 Fortbildungsstunden à 45 min, die sich über ca. 5–6 Monate erstrecken. Die Teilnehmenden erhalten am Ende eine Teilnahmebescheinigung als Grundlage für die Fortführung des Kurses in einem gewählten Spezialisierungsmodul.

9.6.2.2 Eignungsfeststellungsverfahren als besondere Voraussetzung für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt

Eine Besonderheit stellen Nordrhein-Westfalen und Hessen dar, da beide Bundesländer verpflichtende Eignungsfeststellungsverfahren als Teil des Bewerbungsverfahrens für das Schulleitungsamt einsetzen. Auf diese Weise sollen Kompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleitern überprüft und bewertet werden.

Voraussetzung zur Zulassung für das Eignungsfeststellungsverfahren in Nordrhein-Westfalen ist die Schulleitungsqualifizierung oder die ununterbrochene Wahrnehmung der Funktion einer Schulleiterin oder eines Schulleiters (z. B. als Beauftragung oder Abwesenheitsvertretung) für mindestens sechs Monate oder die Übertragung eines Amtes gemäß § 35 Laufbahnverordnung auf Dauer. Außerdem befähigt ein gleichwertiger Weiterbildungskurs bei einer kirchlichen oder anderen Einrichtung (im Umfang von mindestens 104 h) oder ein auf Führung und Management ausgerichtetes Zusatzstudium mit mindestens zwei Semestern an einer Hochschule. Der Weiterbildungskurs muss vom Ministerium für Schule und Bildung anerkannt werden. Voraussetzung für die Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung wiederum ist die Befähigung für ein Lehramt allgemein und die Erfüllung der laufbahnrechtlichen Voraussetzungen für

eine Ernennung als Schulleitung. Es werden dabei vorrangig Schulleitungsmitglieder oder Lehrkräfte, die bereits Leitungsaufgaben wahrnehmen, zugelassen (vgl. Broschüre „Schulleitungsqualifizierung in Nordrhein-Westfalen" vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012).

Im Rahmen der staatlichen Qualifikationserweiterung „Schulleitungsqualifizierung (SLQ)" werden künftige Schulleiterinnen und Schulleiter vorbereitet, bei der Kenntnisse vermittelt, praxisorientierte Erfahrungen ermöglicht und Kompetenzen (weiter-)entwickelt werden. Auf diese Weise sollen grundlegende führungsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen und damit professionelles Führungshandeln kontinuierlich (weiter-)ausgebaut werden. Die SLQ berechtigt zur Teilnahme am Eignungsfeststellungsverfahren.

Hier besteht zudem ein Gesamtkonzept zur Leitungsqualifizierung. Neben der Qualifikationserweiterung „Schulleitungsqualifizierung (SLQ)" gibt es eine Leitungsqualifizierung mit spezifischen Fortbildungsangeboten für (Nachwuchs-)Führungskräfte und an Leitungsaufgaben und -funktionen interessierten Lehrkräften. Darüber hinaus umfasst das Gesamtkonzept Orientierungsseminare, Angebote für Schulleiterinnen und Schulleiter neu im Amt, Angebote mit speziellen Themen für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schulleitungsbegleitung bzw. Schulleitungscoaching. Mit diesem Gesamtkonzept zur Leitungsqualifizierung ist eine systematische Führungskräfteentwicklung und -unterstützung beabsichtigt.

Das seit 2009 eingeführte Eignungsfeststellungsverfahren entspricht einem zweitägigen Assessment-Center-Verfahren, bei dem Eignung in Form von Leitungskompetenzen für das Schulleitungsamt festgestellt werden. Dabei werden die vier Kompetenzen Rollenklarheit, Innovation, Management und Kommunikation in arbeitsrelevanten Simulationen getestet. Diese Kompetenzen werden kriteriengeleitet und von speziell für das Assessment-Center-Verfahren geschulten Beobachterinnen und Beobachtern, die aus verschiedenen schulfachlichen Bereichen stammen, überprüft.

In Hessen werden für die Teilnahme an der *Qualifizierung vor dem Amt* eine Vorbereitungsphase und ein Eignungsfeststellungsverfahren vorausgesetzt. Um sich auf die Stelle einer Schulleiterin oder eines Schulleiters bewerben zu können, ist die Anmeldung zum Eignungsfeststellungsverfahren notwendig.

Die Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter (QSH) zielt darauf ab, angehende Schulleiterinnen und Schulleiter auf ihre Tätigkeiten gezielt, umfassend und fundiert vorzubereiten und ihre Eignung für das Schulleitungsamt im Rahmen eines Eignungsfeststellungsverfahrens zu überprüfen. Die Qualifizierung vor Amtsübernahme setzt sich aus einer verbindlichen und kompetenzbezogenen Vorbereitungsphase, bestehend aus einem Reflexionstag und einer Qualifizierungsphase, sowie einem (abgekoppelten) Eignungsfeststellungsverfahren, zusammen. Dieses Verfahren ist im Schuljahr 2016/2017 (Pilotphase) eingeführt worden. Nach einer mehrjährigen Übergangsphase sollen die Qualifizierung und das Eignungsfeststellungsverfahren ab dem Schuljahr 2021/22 verbindlich werden. Dann soll die Eignungsfeststellung Voraussetzung sein, um sich auf das Schulleitungsamt bewerben zu können. Die Qualifizierungsphase ist berufsbegleitend und dauert ungefähr ein Jahr.

In der Qualifizierungsphase werden verschiedene Module angeboten und das Fallszenario „Die ersten 100 Tage an einer Schule“ bearbeitet. Das Eignungsfeststellungsverfahren wird anhand eines dreitägigen Assessment-Center-Verfahrens umgesetzt, das aus fünf Übungen besteht: Biografisches Interview, Gruppengespräch, Kurzreferat/Präsentation, professionelles Selbstmanagement, Konflikt-/Beratungsgespräch. Für die Bewertung der Übungen werden geschulte Beobachterinnen und Beobachter eingesetzt. Das Ergebnis im Eignungsfeststellungsverfahren fließt in die dienstliche Beurteilung ein und kann bei Nichtbestehen im Folgejahr wiederholt werden. Zusätzlich soll die Schulleitungsqualifizierung zu einer fortwährenden und systematischen Weiterqualifizierung von Schulleitungen nach Amtsübernahme durch den Ausbau und die Vertiefung erworbener Kenntnisse und Kompetenzen beitragen. Die Phase der Amtsübernahme gliedert sich in zwei Begleitphasen: Die erste Begleitphase erstreckt sich bis fünf Jahre nach der Ernennung und die zweite Begleitphase ab fünf Jahre nach der Ernennung.

9.6.2.3 Regelung zur Anerkennung von Qualifizierungsveranstaltungen externer Anbieter

In einigen Ländern bestehen explizite Regelungen für die Anrechnung von Qualifizierungsveranstaltungen externer Anbieter. Im Rahmen des Moduls C können beispielsweise in Bayern Seminare und Module nicht nur bei der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP), sondern auch bei anerkannten externen Anbietern, wie z. B. beim Bildungspakt Bayern oder den Universitäten, absolviert werden. In Schleswig–Holstein zählt dazu der Master-Weiterbildungsstudiengang „Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ an der Universität Kiel, der vollständig zur Schulleitungsvorbereitung anerkannt wird, wenn die Veranstaltungen „Schulrecht für die pädagogische Praxis“ und „Rechtliche Grundlagen für schulische Führungskräfte“ besucht werden. Auch können beide absolvierten Module als Praktikum anerkannt werden. In Nordrhein-Westfalen können angehende Schulleiterinnen und Schulleiter Veranstaltungen an der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der TU Dortmund besuchen, die auf die Förderung und Qualifizierung von Führungskräften spezialisiert sind. Diese Veranstaltungen werden gemäß der Schulleitungsqualifizierung (SLQ) vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) anerkannt. Nach Abschluss von 13 Seminaren aus vier Themengebieten, analog zur Schulleitungsqualifizierung in Nordrhein-Westfalen (SLQ NRW), ist die Zulassung zum Eignungsfeststellungsverfahren möglich (gemäß BASS 21–01 Nr. 30).

9.6.3 Phasen der Schulleitungsqualifizierung und Verpflichtungsgrad

Für die Schulleitungs- bzw. Führungskräftequalifizierung sind in Deutschland unterschiedliche Institutionen zuständig; dabei liegt die Verantwortlichkeit hauptsächlich bei den Landesinstituten oder in einigen Bundesländern auf ministerialer bzw. behördlicher

Ebene. Die Schulleitungsqualifizierung ist in Deutschland in der Regel in drei Phasen unterteilt, lediglich in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen ist sie in vier Phasen gegliedert. Der Verpflichtungsgrad variiert hinsichtlich der verschiedenen Phasen der Schulleitungsqualifizierung in den einzelnen Bundesländern.

Für die Schulleitungs- bzw. Führungskräftequalifizierung sind in Deutschland in der Regel die Landesinstitute zuständig, wie das

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
- Landesinstitut für Schule Bremen (LIS)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Li) in Hamburg
- Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V)
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS)
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland (LPM)
- Landesamt für Schule und Bildung Sachsen (LaSuB)
- Sächsisches Bildungsinstitut
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).

Ergänzend dazu informieren bestimmte Bildungsportale bzw. -server der Länder über die Schulleitungs- bzw. Führungskräftequalifizierung in den jeweiligen Landesinstituten oder verweisen auf diese, wie z. B.:

- Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen
- Lehrerbildung Sachsen
- Bildungsserver Sachsen-Anhalt
- Thüringer Schulportal.

Darüber hinaus liegt die Verantwortlichkeit für die Schulleitungs- bzw. Führungskräftequalifizierung in einigen Bundesländern auch auf ministerialer bzw. behördlicher Ebene, wie

- im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus
- im Hessischen Kultusministerium
- in der Landesschulbehörde Niedersachsen
- im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- im Landesschulamt Sachsen-Anhalt
- im Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

oder bei den Führungsakademien und Zentren für Führungskräfteentwicklung, wie

- dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Baden-Württemberg
- der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP), Dillingen/Bayern
- der Hessischen Lehrkräfteakademie
- dem Landeszentrum für Schulleitungsqualifizierung Nordrhein-Westfalen
- dem Zentrum für Schulleitung und Personalführung (ZfS), Reinland-Pfalz.

9.6.3.1 Erste Phase der Schulleitungsqualifizierung: Vor dem Amt

Die erste Phase der Schulleitungsqualifizierung bezieht sich auf die *Qualifizierung vor dem Amt* und adressiert Lehrkräfte, die ein Schulleitungsamt anstreben. Die zweite Phase bezieht sich auf die Qualifizierung von *Schulleiterinnen und Schulleitern,* die *neu im Amt* sind. Die dritte Phase der Schulleitungsqualifizierung beinhaltet *(berufsbegleitende) Qualifizierungen für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter.*

In Bayern werden diese Phasen der schulischen Führungskräftequalifizierung, für die die *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung* (ALP) zuständig ist, anhand von Modulen bezeichnet: Die erste Phase wird hier *Vorqualifikationsphase (Modul A)* genannt, bei der die Unterstützung und Stärkung der Lehrkräfte bzw. der angehenden Führungskräfte bei der Übernahme von Führungsverantwortung in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen im Fokus stehen. Dabei geht es vor allem um Orientierung, Einschätzung der persönlichen Eignung sowie die (Weiter-)Entwicklung persönlicher (Führungs-)Kompetenzen. Diese Phase stellt die Voraussetzung für das Amt der Schulleiterin oder des Schulleiters dar. Die anschließende zweite Phase der Schulleitungsqualifizierung entspricht der *Ausbildungsphase (Modul B)* und ist an die neu ernannte Schulleiterin oder den neu ernannten Schulleiter adressiert. Die dritte berufsbegleitende Phase richtet sich an Schulleiterinnen und Schulleiter in den ersten Berufsjahren und ihren Bedürfnissen in diesem Amt und wird als *Begleitung (Modul C)* bezeichnet. Alle drei Module sind Teil eines Ausbildungscurriculums und müssen besucht und in einem vorgegebenen Zeitraum begonnen bzw. abgeschlossen werden – so muss Modul B spätestens im Jahr nach der Funktionsübertragung begonnen und Modul C in den fünf Jahren nach der Funktionsübertragung besucht werden.

Auf Grundlage der hauptsächlich konzeptionellen Dokumente, die die Regelungen von Schulleitungsqualifizierungen beschreiben, werden im Ländervergleich einige Unterschiede deutlich (s. Abb. 9.2 Phasen der Schulleitungsqualifizierung).

In allen Bundesländern bis auf Baden-Württemberg ist eine *erste Qualifizierungsphase vor dem Amt als Schulleiterin oder Schulleiter* vorgesehen, in der entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen angeboten werden. Die Teilnahme an diesen Qualifizierungsangeboten für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter ist in Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen verpflichtend und in den restlichen Bundesländern optional.

Für die Konzeption und Umsetzung der Schulleitungsqualifizierung ist für Berlin und Brandenburg das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Phasen	BW	BY	BE	BB	HB
Vor dem Amt	–	●	●	○[1]	○
Neu im Amt	●	●	○	○	●
Berufserfahrene Schulleitungen	○	●	○	○	○

● verpflichtend ○ optional – nicht vorhanden

[1] Für die Konzeption und Umsetzung der Schulleitungsqualifizierung ist für Berlin und Brandenburg das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) gleichermaßen zuständig. Jedoch gibt es hier den Unterschied, dass die Phase vor dem Amt (bestehend aus dem Basismodul und Spezialisierungsmodul Schulleitung) in Berlin verpflichtend (vgl. entsprechende Verwaltungsvorschrift aus 2013) und in Brandenburg bislang optional ist. Laut der Auskunft des LISUMS soll ab März 2022 die Verwaltungsvorschrift in Brandenburg angepasst und die Phase vor dem Amt für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter auch hier verpflichtend werden.

[2] Die Qualifizierung der Schulleiterinnen und Schulleiter (QSH) wurde neu gestaltet. Zum Schuljahr 2016/2017 wurde eine erste Pilotierung durchgeführt und prozessbegleitend evaluiert. Nach einer mehrjährigen Übergangsphase sollen die Qualifizierung und das Eignungsfeststellungsverfahren in Hessen verbindlich werden. Die QSH endet mit der Eignungsfeststellung und soll ab Schuljahr 2021/22 eine verbindliche Voraussetzung für die Bewerbung als Schulleiter oder Schulleiterin sein.

[3] In der Ausschreibung zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften ab Schuljahr 2016/2017 vom Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) wird auf die Verwaltungsvorschrift vom 04.02.2014 zur „Regelung zum Verfahren bei der Besetzung der Stellen der Schulleiterinnen und Schulleiter …" und dabei auf den Abschnitt II Führungskräftequalifizierung, Punkt 2 verwiesen. Dazu heißt es unter (1): „[…] Die vorherige Teilnahme an den Kursen der Phasen 1 und 2 ist für Bewerberinnen und Bewerber grundsätzlich Voraussetzung für die Übertagung einer Leitungsstelle".

[4] SLQ berechtigt zum Eignungsfeststellungsverfahren (EFV), das verpflichtend und Teil des Bewerbungsverfahrens für das Schulleitungsamt ist.

[5] Hier gibt es verpflichtende Einführungsveranstaltungen für neu gewählte Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen des Trainings zur Vorbereitung auf Schulleitungsaufgaben (TVaS). Dieses Training basiert auf der Dienstvereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein, dem Hauptpersonalrat-Lehrkräfte im MBW und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein über ein Konzept zur Vorbereitung von Lehrkräften auf die Übernahme von schulischen Führungsaufgaben von 2014.

Abb. 9.2 Phasen der Schulleitungsqualifizierung

gleichermaßen zuständig. Jedoch gibt es hier den Unterschied, dass die *Phase vor dem Amt* (bestehend aus dem Basismodul und Spezialisierungsmodul Schulleitung) nur in Berlin verpflichtend (s. entsprechende Verwaltungsvorschrift aus 2013) und in Brandenburg bislang optional ist. Laut der Auskunft des LISUMS ist aber geplant, dass ab März 2022 die Verwaltungsvorschrift in Brandenburg angepasst wird und die *Phase vor dem Amt* für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter auch hier verpflichtend werden. Auch in Hessen gibt es bezüglich der *Phase vor dem Amt* strukturelle Veränderungen. Hier wurde die Qualifizierung der Schulleiterinnen und Schulleiter (IQSH) neugestaltet. Zum Schuljahr 2016/2017 wurde bereits eine erste Pilotierung durchgeführt und prozessbegleitend evaluiert. Nach einer mehrjährigen Übergangsphase sollen die Qualifizierung und das Eignungsfeststellungsverfahren in Hessen verbindlich werden. Die Qualifizierung endet mit der Eignungsfeststellung und wird ab Schuljahr 2021/22 eine verbindliche Voraussetzung für die Bewerbung als Schulleiter oder Schulleiterin sein.

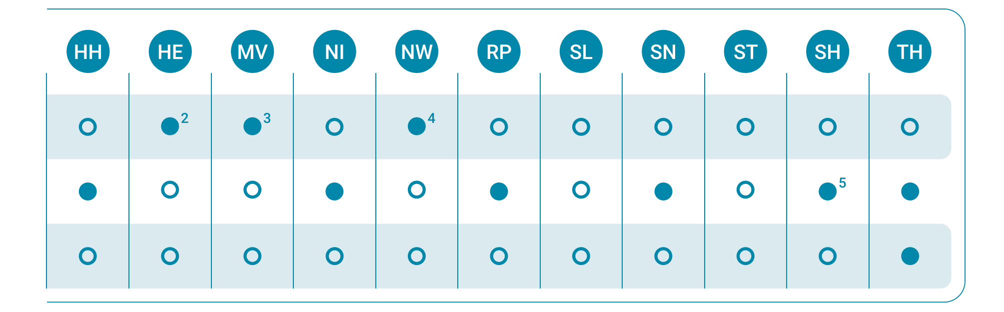


Abb. 9.2 (Fortsetzung)

Hessen stellt neben Nordrhein-Westfalen eine Besonderheit dar, da in beiden Bundesländern die *Qualifizierung vor dem Amt* mit einem Eignungsfeststellungsverfahren für das Schulleitungsamt verpflichtend ist. Auch kann die *Vorqualifikationsphase (Modul A)* in Bayern als verpflichtend eingestuft werden, da dieses Modul vor der Funktionsübertragung absolviert und auf dieser Grundlage ein Portfolio erstellt werden muss. Das Portfolio zum Modul A wird bei der Bewerbung auf das Schulleitungsamt eingefordert und beim Auswahlverfahren berücksichtigt. In Mecklenburg-Vorpommern werden in dieser ersten Phase der Schulleitungsqualifizierung Orientierungsseminare für Lehrkräfte vom Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) angeboten, die sich für eine Leitungsfunktion interessieren.

In Hamburg werden Seminare durchgeführt, in denen durch bestimmte Qualifizierungsbausteine Kompetenzen erworben werden sollen, die für Funktionen an der Schule notwendig sind. Adressiert werden primär Lehrkräfte, die über Potenzial über die Lehrertätigkeit hinaus verfügen und an Schulen Zusatzaufgaben übernehmen (sollen). Die Qualifizierungsbausteine sollen die Lehrkräfte dabei unterstützen, die für diese Zusatzaufgaben notwendigen Kompetenzen systematisch weiterzuentwickeln. Die Seminare (10 Zeitstunden) finden in der Regel freitags, samstags oder in den Ferien statt, um Lehrkräften die Teilnahme unabhängig von schulischen Verpflichtungen zu ermöglichen. Die Themenangebote werden halbjährlich weiterentwickelt. Im Rahmen eines Klärungsseminars (16 Zeitstunden) sollen die Teilnehmenden eine Orientierung darüber erhalten, welche weiteren Qualifizierungsbausteine für sie von Interesse sein könnten.

9.6.3.2 Zweite Phase der Schulleitungsqualifizierung: neu im Amt

Im Hinblick auf die Schulleiterinnen und Schulleiter, die *neu im Amt* sind, zeigen sich im Ländervergleich ebenfalls Unterschiede: In allen Ländern gibt es Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter, die *neu im Amt* sind. In neun Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) sind diese Qualifizierungsangebote darüber hinaus verpflichtend.

9.6.3.3 Dritte Phase der Schulleitungsqualifizierung: berufserfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter

Die dritte Phase der Schulleitungsqualifizierung, die *berufserfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter* adressiert, existiert in allen Bundesländern. Die Qualifizierungsangebote sind dabei sehr vielfältig und unterscheiden sich im Hinblick auf Vorgaben und Ausgestaltung (s. Abschnitt 9.6.4.3). In Bayern und Thüringen ist diese dritte Phase der Schulleitungsqualifizierung verpflichtend, in allen anderen Bundesländern ist sie optional.

9.6.3.4 Schulleitungsqualifizierung mit vier Phasen

Die Führungskräfte- bzw. Schulleitungsqualifizierungen in Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen können als besonders ausdifferenziert und strukturiert aufgefasst werden, da sie in vier Phasen unterteilt sind.

In Mecklenburg-Vorpommern ist für die einzelnen Qualifizierungsphasen im Vorfeld genauso wie mit Beginn der Übernahme einer Schulleitungsfunktion das Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) zuständig. Im Rahmen der Führungskräfte- bzw. Schulleitungsqualifizierung sollen die angehenden schulischen Führungskräfte nicht nur ihr Leitungshandeln professionalisieren und ihre Kompetenzen in den Dimensionen Führung, Management, Steuerung, Moderation und Beratung (weiter) ausbauen, sondern auch lernen, betriebswirtschaftlich zu denken und zu handeln.

Phase 1 stellt eine Orientierungsqualifizierung dar, bestehend aus einem Orientierungsseminar für Lehrkräfte, die eine Leitungsfunktion anstreben. Phase 2 entspricht der *Qualifizierung vor dem Amt* und dient der vorbereitenden Qualifizierung von Lehrkräften, die für die Übernahme einer Leitungsstelle in der Schule vorgesehen sind. Nach erfolgter Bestellung werden Schulleiterinnen und Schulleiter und stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter kontinuierlich durch das IQ M-V weiter qualifiziert und im Arbeitsalltag als Schulleiterinnen und Schulleiter beraten: Phase 3 stellt die funktionseinführende Qualifizierung *(neu im Amt)* für stellverstretende Schulleiterinnen und Schulleiter, die bis zu drei Jahren in der Funktion arbeiten, dar. Phase 4 betrifft die berufsbegleitende Qualifizierung für erfahrene stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter.

In Saarland ist die Qualifizierung schulischer Führungskräfte in vier Phasen gegliedert. Sie beginnt mit der allgemeinen Vorbereitungsphase „QI", die ein Fortbildungsportfolio enthält und sich dadurch von den Phasen der Schulleitungsqualifizierung in den anderen Bundesländern, bis auf die *Vorqualifikationsphase* in Bayern, abhebt. Das Fortbildungsportfolio stellt einen Nachweis über erworbene Grundlagen aus den Themenbereichen Kommunikation sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung dar. Die Vorbereitungsphase QI beinhaltet außerdem die Basisveranstaltung „Schulleitung", die als Einzelveranstaltung zur Orientierung besucht wird und gleichzeitig Basis-Modul für die Reihe „Vor-dem-Amt-Qualifizierung" ist. An diese Phase schließt das spezifische Qualifizierungsangebot „QII" an, das Lehrkräfte adressiert, die eine Führungsposition in der Schule übernehmen und sich dafür qualifizieren wollen sowie bereits über Vor-

erfahrungen durch die abgeschlossene QI-Phase (Basisveranstaltung und Portfolio) verfügen. Die angebotenen Veranstaltungen in acht Modulen knüpfen an das Basismodul an. Die „QIII"-Reihe richtet sich an neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleitern und die vierte Säule „QIV" ermöglicht eine professionelle Berufsbegleitung von erfahrenen Schulleiterinnen und Schulleiter durch verschiedene Angebote, wie z. B. Tagesveranstaltungen zu aktuellen Themen wie den jährlichen Schulleitungskongress, Einladungen zu Netzwerktreffen für Funktionsträger und Funktionsträgerinnen sowie die Veranstaltungsreihe „Werkstatt Schule leiten" an (s. Homepage des Landesinstituts für Pädagogik und Medien Saarland).

Genauso wie in Mecklenburg-Vorpommern und Saarland ist die Führungskräfte- bzw. Schulleitungsqualifizierung in Sachsen in vier Phasen strukturiert. In Sachsen ist das Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) für die Qualifizierung schulischer Führungskräfte, wie (stellvertretende) Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulreferentinnen und Schulreferenten, Fachleiterinnen und Fachleiter, Oberstufenberaterinnen und Oberstufenberater und an Führungsaufgaben interessierte Lehrkräfte, zuständig. Als zusätzliche Begleitung werden für schulische Führungskräfte differenzierte Angebote zu Coaching und Gruppensupervisionen angeboten. Während die Phase 3 (Amtseinführung) verpflichtend für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter ist, ist die Teilnahme an den Angeboten der Phasen 1 (Orientierung) und 2 (Amtsvorbereitung) freiwillig; sie wird aber vom Landesamt für Schule und Bildung als vorteilhaft im Bewerbungsverfahren eingeschätzt.

Die Phase 1 ist die Orientierungsphase, die sich an Lehrkräfte mit Interesse an schulischen Führungsaufgaben, richtet. Hier sollen Lehrkräfte durch theoretische und praktische Einblicke die Anforderungen an schulische Führungskräfte kennenlernen und durch Reflexion ihrer eigenen Kompetenzen den individuellen Lernbedarf bestimmen. Phase 2 dient der Amtsvorbereitung, in dem den künftigen schulischen Führungskräften im Rahmen von acht Modulen theoretische und wissenschaftlich fundierte Basiskenntnisse zu zentralen Arbeits- und Aufgabenfeldern von Schulleiterinnen und Schulleiter vermittelt werden. Damit sollen sie gezielt für das Schulleitungsamt und für die Bewältigung neuer Aufgaben geschult werden. In der Phase 3 (Amtseinführung) steht die vertiefende Unterstützung und Begleitung der schulischen Führungskräfte im Hinblick auf alle relevanten Arbeitsfelder und -aufgaben im Mittelpunkt. Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Führungsrolle und die Bearbeitung theoretischer, wissenschaftlich fundierter Themen sollen individuelle Führungskonzeptionen entwickelt werden. Die Module dieser Phase werden differenziert nach den unterschiedlichen schulischen Funktionsstellen angeboten. Phase 4 ist als Amtsbegleitung konzipiert und bietet umfassende angebots- und nachfrageorientierte Fortbildung, Veranstaltungen der Sommer- und Herbstakademien sowie Symposien für erfahrene schulische Führungskräfte zu den Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern, die auf kontinuierliche Weiterentwicklung und Vertiefung professioneller Kenntnisse und Kompetenzen zum schulischen Führungshandeln zielen.

9.6.4 Dauer und Umfang der Schulleitungsqualifizierungen

Die Angebote zur Schulleitungsqualifizierung variieren nach Umfang und Verpflichtungsgrad deutlich. Die Angaben zur Dauer und zum Umfang der Maßnahmen der Schulleitungsqualifizierungen wurden differenziert nach den Phasen erfasst (s. Abb. 9.3 Dauer und Umfang der Schulleitungsqualifizierungen). Um die zeitlichen Angaben vergleichen zu können, wurden diese umgerechnet in Zeitstunden und Fortbildungstage. Für einen Fortbildungstag wurden sechs Zeitstunden veranschlagt, mit Ausnahme von Bayern, wo ein Fortbildungstag 5 h entspricht (10 Tage = 50 h).

9.6.4.1 Dauer der Qualifizierung vor dem Amt

Für die *Phase vor dem Amt* als Schulleiterinnen und Schulleiter variieren die Qualifizierungsangebote zwischen 12 h (2 Tage) in Rheinland-Pfalz und Sachsen und 144 h (24 Tage) in Thüringen. Auch in Saarland (140 h) und Schleswig-Holstein (136 h) beträgt die Dauer der Qualifizierungsangebote für die *Phase vor dem Amt* ungefähr 140 h. In den fünf Ländern, in denen diese Phase der Schulleitungsqualifizierung verpflichtend ist (Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen) beträgt die Dauer für die Qualifizierungsangebote von 50 h in Bayern bis 120 h in Berlin.

In Mecklenburg-Vorpommern sind für die *Phase vor dem Amt* 84 h (14 Tage) vorgesehen, die sich aus der Phase 1 mit einem Orientierungsseminar mit 4 Tagen und der Phase 2, bestehend aus einer vorbereitenden Qualifizierung mit 10 Tagen, zusammensetzt. Auch in Sachsen-Anhalt finden Orientierungs- sowie Qualifizierungsangebote im Rahmen der amtsvorbereitenden Führungskräftequalifizierung (FKQ) statt, die sich über einen Zeitraum von ca. drei Jahren erstreckt. Die Maßnahme umfasst eine Eröffnungsveranstaltung und insgesamt 12 Module zu sechs Themenbereichen, die in der Regel als Tagesveranstaltungen angeboten werden und 72 h entsprechen. Für das Orientierungsseminar in Rheinland-Pfalz sind 12 h (2 Tage) vorgesehen. In Bremen wird ebenfalls ein Orientierungskurs – zu den Handlungsfeldern schulischer Führungskräfte – angeboten. Dieser besteht aus einer Veranstaltungsreihe, die aus 6 Modulen innerhalb eines Schuljahres mit insgesamt 38 h und einer eintägigen Hospitation bei einer Schulleitung besteht. Das entspricht insgesamt 44 h (7,5 Tage). Auf der Homepage des Landesinstituts für Schule wird darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem Kurs nicht um eine Vorab-Qualifizierungsmaßnahme handelt. Vielmehr geht es darum, dass angehende Schulleiterinnen und Schulleiter sich mit typischen Themen und Aufgaben beschäftigen, die für die Leitungspraxis wesentlich sind. Nach der vorliegenden Unterscheidung der Qualifizierungsphasen kann dieser Kurs dennoch als ein Angebot im Rahmen der Phase *vor dem Amt* eingeschätzt und somit dieser Phase zugeordnet werden.

In Hessen und Nordrhein-Westfalen dauern die Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleiterinnen und Schulleitern in der Phase *vor dem Amt* mit 102 bzw. 104 h ungefähr gleich lang. Während die 104 Fortbildungsstunden in Nordrhein-Westfalen in der Regel an 13 Fortbildungstagen durchgeführt werden, werden in Hessen dafür 17,5 Tage geplant. Hier besteht diese Qualifizierungsphase aus drei Teilen: Einem Reflexionstag, bei dem die

angehenden Schulleiterinnen und Schulleiter die Möglichkeit zum Abgleich von Selbstbild und Fremdbild sowie zu einem Feedback-Gespräch erhalten. Des Weiteren beinhaltet diese Qualifizierung fünf Module, die über einen Zeitraum von rund zwölf Monaten verteilt sind, ein Projekt in der Schule sowie ein Kamingespräch. Für den Abschluss der Module werden insgesamt 13 Tage (seitens der verantwortlichen Institution für Schulleitungsqualifizierung) veranschlagt; zu dem Projekt in der Schule sowie zu dem Kamingespräch bestehen keine zeitlichen Angaben. Außerdem wird in Hessen ein Assessment Center bzw. fünf Übungen im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens an 3 Tagen durchgeführt.

9.6.4.2 Dauer der Qualifizierung neu im Amt

Die Dauer für die Veranstaltungen im Rahmen der *Phase neu im Amt* beträgt zwischen 18 h (3 Tage) in Sachsen-Anhalt und bis zu maximal 198 h (33 Tage) in Hamburg. In Hinblick auf die neun Länder, in denen diese Qualifizierungsphase verpflichtend ist, wozu Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig–Holstein und Thüringen zählen, betragen die Dauer und der Umfang der Angebote zwischen 30 h (5 Tage) in Schleswig–Holstein und bis zu maximal 198 h (33 Tage) in Hamburg.

Der Umfang der Schulleitungsqualifizierung in der Phase *neu im Amt* variiert beträchtlich. In den Ländern beträgt der Umfang weniger als 15 Tage: Berlin/Brandenburg (10 Tage), Rheinland-Pfalz[45] (5,5–12 Tage), Saarland (11,5 Tage), Nordrhein-Westfalen (13,5 Tage). Die Qualifizierungsmaßnahmen in Berlin und Brandenburg setzen sich dabei aus verschiedenen Elementen zusammen: 48 h Qualifizierung (vier Veranstaltungen mit 12 h á 45 min), vier Stunden kollegiale Fallberatung und acht Stunden Gruppen-Mentoring. Neben Schleswig–Holstein beträgt auch in Sachsen-Anhalt die Dauer für diese Phase unter 10 Tagen. Hier wird angegeben, dass in Sachsen-Anhalt eine jährlich stattfindende Dreitagesveranstaltung als Sommerakademie zu Beginn der Sommerferien für Schulleitungen, die *neu im Amt* sind, durchgeführt wird. Mindesten 15 Tage umfasst die Schulleiterqualifizierung in den Ländern: Baden-Württemberg (15 Tage), Bayern (14 Tage), Mecklenburg-Vorpommern (ca. 18 Tage), Sachsen (19 Tage), Niedersachsen (26 Tage), und Thüringen (25 Tage in einem Zeitraum von drei Jahren) sowie Hamburg (maximal 33 Tage).

Die Qualifizierungsangebote erstrecken sich auf unterschiedliche Zeiträume. Die Einführungsfortbildung für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter umfasst bspw.

[45] In Rheinland-Pfalz kann man als Schulleiterin oder Schulleiter für den Bereich Primarstufe zwischen zwei Möglichkeiten wählen. Entweder man absolviert 5 Pflichtmodule, die sich aus 10 Tagen innerhalb eines Jahres und 4 Nachmittagen (entspricht zwei Tagen) zusammensetzen. Damit kommt man dann insgesamt auf 12 Tage. Die zweite Möglichkeit umfasst 3 Pflichtmodule mit 4,5 Tagen innerhalb eines Jahres und 2 Nachmittagen (entspricht einem Tag) und insgesamt 33 h ergeben. Diese zweite Möglichkeit gilt auch für Schulleiterinnen und Schulleiter für den Bereich Sekundarstufe, die *neu im Amt* sind.

	Vor dem Amt ursprüngliche Angabe	Stunden[13]	Tage[14]
BW			
BY	**❗ 10 Tage**	**50**	**8,5**
BE	**❗ min. 120 Stunden[1]**	**120**	**20**
BB	min. 120 Stunden[2]	120	20
HB	Orientierungskurs mit 6 Modulen innerhalb eines Schuljahres und 38 Zeitstunden Umfang & 1 Tag (Hospitation)[3]	44	7,5
HH			
HE	**❗ 1 Tag (Reflexionstag[4]) & 13 Tage[5] & 3 Tage (EFV)**	**102**	**17[15]**
MV	**❗ 4 Tage (Phase 1) & 10 Tage (Phase 2)[6]**	**84**	**14**
NI	2, 5 Tage (Klärung[7]) & min. 40 Stunden (Orientierung[8])	15 (Klärung) 40 (Orientierung)	2,5 (Klärung) 6,5 (Orientierung)
NW	**❗ 104 Stunden an 13 Tagen[9]**	**104**	**17,5**
RP	2 Tage (Orientierungsseminar)[10]	12	2
SL	140 Stunden	140	23,5
SN	16 Unterrichtseinheiten[11]	12	2
ST	12 Tage in drei Jahren[12]	72	12
SH	136 Stunden	136	22,5
TH	6 Tage (Phase 1) & 12 x 1,5 Tage = 18 Tage (Phase 2) = 24 Tage	144	24

❗ verpflichtende Fortbildung

Abb. 9.3 Dauer und Umfang der Schulleitungsqualifizierungen

Neu im Amt ursprüngliche Angabe	Stunden[25]	Tage[26]	**Berufsbegleitend** ursprüngliche Angabe	Std.[38]	Tage[39]
! **5 Seminare im Umfang von insgesamt 15 Tagen[16]**	**90**	**15**	vorhanden[27]		
! **17 Tage (davon Präsenz 12,5 Tage)**	**85**	**14**	! **10 Tage**	**50**	**8,5**
60 Stunden[17]	60	10	160 Stunden[28]	160	27
60 Stunden[18]	60	10	160 Stunden[29]	160	27
! **9 Seminare à 2 Tage & 2 Wahlpflichtmodule à 1 Tag**	**120**	**20**	9 x 2 Tage = 18 Tage	108	18
11 x 2 Tage = 22 Tage bis 11 x 3 Tage = 33 Tage	**132–198**	**22–33**	vorhanden[30]		
vorhanden[19]			vorhanden[31]		
10 Pflichtmodule und 2 Wahlpflichtmodule à 1–2 Tage = ca. 18 Tage	108	18	max. 5 Tage[32]	30	5
! **26 Tage**	**156**	**26**	vorhanden[33]		
80 Stunden	80	13,5	60 Stunden	60	10
! **Primar1[20]: 10 Tage (innerhalb eines Jahres) + 2 Tage (4 regionale Transfergruppen jeweils 1 Nachmittag) = 12 Tage** **Primar2[21]: Pflichtmodule mit 4,5 Tagen (innerhalb eines Halbjahrs) & 1 Tag (2 kollegiale Arbeitsgruppen jeweils 1 Nachmittag) = 5,5 Tage** **Sek.: 3 Pflichtmodule mit 4,5 Tagen (innerhalb eines Halbjahrs) & 1 Tag (2 kollegiale Arbeitsgruppen jeweils 1 Nachmittag) = 5,5 Tage**	**Primar1: 72 Stunden** **Primar2: 33 Stunden** **Sek.: 33 Stunden**	**Primar1: 12 Tage** **Primar2: 5,5 Tage** **Sek.: 5,5 Tage**	vorhanden[34]		
70 Stunden	70	11,5	60 Stunden	60	10
! **19 Tage (& max. 5 Tage)[22]**	**114**	**19**	vorhanden[35]		
3 Tage[23]	18	3	vorhanden[36]		
! **3 Tage + 2 Tage[24]**	**30**	**5**	vorhanden[37]		
! **25 Tage (Phase 3)**	**150**	**25**	! **12 Tage (Phase 4)**	**72**	**12**

Abb. 9.3 (Fortsetzung)

[1] min. 120 Stunden (à 45 Minuten).

[2] min. 120 Stunden (à 45 Minuten).

[3] Es wird ein Orientierungskurs zu den Handlungsfeldern schulischer Führungskräfte angeboten – bestehend aus einer Veranstaltungsreihe, zu der keine näheren Informationen zur Dauer vorliegen, und einer eintägigen Hospitation bei einer Schulleitung. Auf der Homepage des Landesinstituts für Schule wird darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem Kurs nicht um eine Vorab-Qualifizierungsmaßnahme handelt. Vielmehr geht es darum, dass angehende Schulleiterinnen und Schulleiter sich mit typischen Themen und Aufgaben beschäftigen, die für die Leitungspraxis wesentlich sind. Nach der vorliegenden Unterscheidung der Qualifizierungsphasen kann dieser Kurs dennoch als ein Angebot im Rahmen der Phase vor dem Amt eingeschätzt und dieser Phase zugeordnet werden.

[4] Beim Reflexionstag erhalten die angehenden Schulleiterinnen und Schulleiter die Möglichkeit zum Abgleich von Selbstbild und Fremdbild sowie zu einem Feedback-Gespräch.

[5] Das bezieht sich auf die Qualifizierungsphase, die fünf Module über einen Zeitraum von rund zwölf Monaten verteilt; ein Projekt in der Schule sowie ein Kamingespräch. Für den Abschluss der Module werden insgesamt 13 Tagen veranschlagt; zu dem Projekt in der Schule sowie ein Kamingespräch bestehen keine zeitlichen Angaben.

[6] Die Phase 1 beinhaltet ein Orientierungsseminar mit 4 Tagen, die Phase 2 entspricht einer vorbereitenden Qualifizierung mit 10 Tagen.

[7] Klärungs- und Orientierungsseminare werden für an Leitungsaufgaben Interessierte angeboten. Das Klärungsseminar fokussiert die berufsbiographische Selbstklärung, bei der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausfinden können, ob schulische Führungsaufgaben für sie in Frage kommen.

[8] Das Orientierungsseminar wird im Rahmen der Qualifizierung vor dem Amt für Lehrkräfte angeboten, die eine Leitungsfunktion anstreben.

[9] Die Qualifizierung umfasst insgesamt 104 Fortbildungsstunden, die in der Regel an 13 Fortbildungstagen durchgeführt werden.

[10] Zur Phase vor dem Amt zählen auch die Angebote zur Vorbereitung auf Führungsaufgaben, die sich an Personen, die das Amt der Schulleiterin/des Schulleiters bzw. der stellvertretenden Schulleiterin oder des stellvertretenden Schulleiters sowie in den weiterführenden Schulen weitere Funktionsstellen anstreben, richten. Diese Vorbereitung besteht aus drei Modulen. Es gibt keine Angabe zum Umfang der Module.

[11] Unterrichtseinheiten

[12] Die amtsvorbereitende Führungskräftequalifizierung (FKQ) besteht aus Orientierungs- sowie Qualifizierungsangeboten und erstreckt sich über einen Zeitraum von ca. drei Jahren. Die Maßnahme umfasst eine Eröffnungsveranstaltung und insgesamt 12 Module zu sechs Themenbereichen. Die Module werden in der Regel als Tagesveranstaltungen und in der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt.

[13] Unterrichtseinheiten wurden in Stunden umgerechnet. Bei der Umrechung von Tagen in Stunden wurden für einen Fortbildungstag sechs Stunden zugrunde gelegt, mit Ausnahme von Bayern, wo ein Fortbildungstag 5 Stunden entspricht (10 Tage = 50 h).

[14] Ein Fortbildungstag entspricht 6 h.

[15] Die Qualifizierung der Schulleiterinnen und Schulleiter (QSH) wurde neu gestaltet: Die Qualifizierung der Schulleiterinnen und Schulleiter vor Amtsübernahme, bestehend aus einer Vorbereitungsphase und einem Eignungsfeststellungsverfahren, soll zukünftig verbindlich werden. Die QSH endet mit der Eignungsfeststellung und soll ab Schuljahr 2021/22 eine verbindliche Voraussetzung für die Bewerbung als Schulleiter oder Schulleiterin sein.

[16] Diese Einführungsfortbildung für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter umfasst insgesamt 3 Wochen, die innerhalb von 2 Jahren belegt werden sollen.

[17] Beinhaltet jeweils vier Veranstaltungen mit 12 Fortbildungsstunden à 45 Minuten.

[18] Beinhaltet jeweils vier Veranstaltungen mit 12 Fortbildungsstunden à 45 Minuten.

[19] Auf der Homepage des hessischen Kultusministeriums wird auf die einführende Qualifizierung nach der erstmaligen Übernahme einer Stelle als Schulleiter oder Schulleiterin verwiesen, die Schulleiterinnen und Schulleiter insbesondere dabei unterstützen soll, ihre neue Führungsrolle wahrzunehmen und im Zusammenhang mit Wirksamkeitsfaktoren zu reflektieren. Dazu gibt es keine Angabe zur Dauer oder dem Umfang der Qualifizierung.

[20] Für die Primarstufe können Schulleiterinnen und Schulleiter zwischen zwei unterschiedlichen Qualifizierungswegen mit unterschiedlichem Umfang wählen.

[21] Diese verpflichtende Fortbildung für neue Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen und kleinen Förderschulen ist identisch mit der verpflichtenden Fortbildung für neue Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen mit Sekundarstufen.

[22] Die amtseinführende, verpflichtende Qualifizierung dauert zweieinhalb Jahre und beinhaltet 19 Präsenztage sowie bis zu fünf Tagen Hospitation, die dem Wahlbereich zuzuordnen sind.

[23] Jährlich stattfindende Dreitagesveranstaltung (Sommerakademie) zu Beginn der Sommerferien für Schulleitungen, die neu im Amt sind (Sommerakademie).

[24] Im ersten Schuljahr

[25] Unterrichtseinheiten wurden in Stunden umgerechnet. Bei der Umrechung von Tagen in Stunden wurden für einen Fortbildungstag sechs Stunden zugrunde gelegt, mit Ausnahme von Bayern, wo ein Fortbildungstag 5 Stunden entspricht (10 Tage = 50 h).

[26] Ein Fortbildungstag entspricht 6 h.

[27] Hier gibt es lediglich die Information, dass für Schulleiterinnen und Schulleiter berufsbegleitend und bedarfsorientiert Fortbildungsangebote in einem modularen Aufbau zur Wahl gestellt werden. Es gibt keine konkreten Angaben zur Dauer oder Umfang der berufsbegleitenden Führungsfortbildung.

[28] Setzt sich zusammen aus acht Veranstaltungen mit jeweils 20 Fortbildungsstunden à 45 Minuten.

[29] Setzt sich zusammen aus acht Veranstaltungen mit jeweils 20 Fortbildungsstunden à 45 Minuten.

[30] Für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter werden Seminare, Tagungen und Coachings angeboten. Zur Dauer und Umfang dieser Angebote gibt es keine konkreten Angaben.

[31] Hier gibt es die Information auf der Seite des hessischen Kultusministeriums, dass auch für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter es (künftig) ein Qualifizierungsangebot geben wird, welches Schulleiterinnen und Schulleiter dabei unterstützen soll, ihre Führungskompetenzen und ihre Führungspersönlichkeit weiterzuentwickeln.

[32] In der Ausschreibung zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften Mecklenburg-Vorpommern ab Schuljahr 2020/2021 werden folgende Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter in Bezug auf die Phase 4 aufgelistet: Anknüpfend an die Qualifizierungen aus dem Schuljahr 2019–2020 wird das Projekt „WBT" (Web Based Training (WBT) „Schulrecht") nach Bedarf angeboten: Modul I (Grundlagen & Einführung in das Web Based Training Schulrecht (WBT)) dauert 2 Tage sowie die Folgemodule Modul II „Erziehungsmittel & Ordnungsmaßnahmen" und Modul III „Aufsicht & Haftung" jeweils 1 Tag. Ferner wird der Zielgruppe der Phase 4 eine Fortbildung zum Thema Beamtenrecht (durch FH Güstrow), die 1 Tag dauert, angeboten.

[33] Im Rahmen der Berufsbegleitenden Qualifizierung werden im Anschluss an die verpflichtende Erstqualifikation für schulische Führungskräfte Vertiefungsthemen, bildungspolitische Themen und aktuelle Themen für schulische Führungskräfte angeboten. Diese Fortbildung umfasst drei Module, zum Umfang der Module ist nichts bekannt.

[34] Hier gibt es lediglich die Information, dass für Schulleiterinnen und Schulleiter eine berufsbegleitende Fortbildung zu verschiedenen Themen vorhanden ist.

[35] Für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter werden im Rahmen der Amtsbegleitung angebots- und nachfrageorientierte Fortbildungen sowie Symposien angeboten. Zur Dauer und Umfang dieser Angebote gibt es keine konkreten Angaben

[36] Hier gibt es lediglich die Information, dass seit dem 01. April 2016 das Landesschulamt die Zuständigkeit und die Verantwortung für die amtsbegleitende Qualifizierung und Personalentwicklung übernommen hat. Im Rahmen der amtsbegleitenden Qualifizierung können die Schulleiterinnen und Schulleiter zwischen der Führungsakademie, dem ESF-Projekt: „DigiLern – Steuerung von Prozessen digital vernetzten Lernens – Programm zur Fortbildung und Qualifizierung von Mitgliedern der Schulleitungen in Sachsen-Anhalt", dem Entwicklungsprojekt „LiGa – Lernen im Ganztag" oder individuellen/bedarfsorientierten Angeboten wählen. Hierzu bestehen keine konkreten Angaben, welche Dauer oder Umfang für diese amtsbegleitende Qualifizierung vorgesehen ist.

[37] Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) verweist hier darauf, dass während der ersten beiden Jahre der Schulleitungstätigkeit für Schulleiterinnen und Schulleiter eine besondere Begleitung stattfindet – ohne näheren Angaben zur Dauer oder Umfang.

[38] Unterrichtseinheiten wurden in Stunden umgerechnet. Bei der Umrechung von Tagen in Stunden wurden für einen Fortbildungstag sechs Stunden zugrunde gelegt, mit Ausnahme von Bayern, wo ein Fortbildungstag 5 Stunden entspricht (10 Tage = 50 h).

[39] Ein Fortbildungstag entspricht 6 h.

Abb. 9.3 (Fortsetzung)

in Baden-Württemberg insgesamt 3 Wochen, die innerhalb von 2 Jahren belegt werden sollen. Die amtseinführende, verpflichtende Qualifizierung dauert in Sachsen zweieinhalb Jahre und beinhaltet 19 Präsenztage sowie bis zu fünf Tagen Hospitation, die dem Wahlbereich zuzuordnen sind. Am längsten dauern die Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der *Phase neu im Amt* in Hamburg. Hier ist ein Zeitraum festgelegt, der 11 zwei- bis dreitägige Module innerhalb von 3 Jahren umfasst und damit zwischen 22 Tagen und 33 Tagen dauern kann.

In Bezug auf Hessen wird auf der Homepage des hessischen Kultusministeriums auf die einführende Qualifizierung nach der erstmaligen Übernahme einer Stelle als Schulleiter oder Schulleiterin verwiesen, die Schulleiterinnen und Schulleiter insbesondere dabei unterstützen soll, ihre neue Führungsrolle wahrzunehmen und im Zusammenhang mit Wirksamkeitsfaktoren zu reflektieren. Dazu gibt es jedoch keine Angabe zur Dauer oder dem Umfang der Qualifizierung.

9.6.4.3 Dauer der Qualifizierung für berufserfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Veranstaltungen im Rahmen der Phase *Qualifizierung für berufserfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter* dauern zwischen 5 Tagen in Mecklenburg-Vorpommern und 27 Tagen in Berlin/Brandenburg, wobei die meisten Qualifizierungsangebote ungefähr 10 Tage dauern. Das ist in Bayern (8,5 Tage), Nordrhein-Westfalen (10 Tage), Saarland (10 Tage) und Thüringen (12 Tage innerhalb von zwei Jahren) der Fall. Diese Qualifizierungsphase ist dabei lediglich in Bayern und Thüringen verbindlich.

In Bremen sind 18 Tage für diese Qualifizierungsphase vorgesehen, die neun je zweitägige Seminare beinhalten. Mit 160 h (27 Tage), die acht Veranstaltungen mit jeweils 20 Fortbildungsstunden à 45 min umfassen, ist die Dauer für die *berufsbegleitenden* Qualifizierungsmaßnahmen von erfahrenen Schulleiterinnen und Schulleitern in Berlin und Brandenburg am längsten.

Für Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig–Holstein liegen keine konkreten Angaben zur Dauer für diese Qualifizierungsphase vor: Für Baden-Württemberg wird dazu nur angegeben, dass für Schulleiterinnen und Schulleiter berufsbegleitend und bedarfsorientiert Fortbildungsangebote in einem modularen Aufbau zur Wahl gestellt werden. Für Rheinland-Pfalz gibt es lediglich die Information, dass für Schulleiterinnen und Schulleiter eine berufsbegleitende Fortbildung zu verschiedenen Themen vorhanden ist. In Hamburg werden für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter Seminare, Tagungen und Coachings angeboten. Zu Dauer und Umfang dieser Angebote gibt es keine konkreten Angaben. Dasselbe gilt für Sachsen, wo für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen der Amtsbegleitung angebots- und nachfrageorientierte Fortbildungen sowie Symposien angeboten werden. In Bezug auf Sachsen-Anhalt liegt die Information vor, dass seit dem 1. April 2016 das Landesschulamt die Zuständigkeit und die Verantwortung für die amtsbegleitende Qualifizierung und Personalentwicklung übernommen hat und Schulleiterinnen und Schulleiter in diesem Rahmen zwischen der

Führungsakademie, dem ESF- Projekt: „DigiLern – Steuerung von Prozessen digital vernetzten Lernens – Programm zur Fortbildung und Qualifizierung von Mitgliedern der Schulleitungen in Sachsen-Anhalt", dem Entwicklungsprojekt „LiGa – Lernen im Ganztag" oder individuellen/bedarfsorientierten Angeboten wählen können. Hierzu bestehen keine konkreten Angaben, welche Dauer oder Umfang für diese amtsbegleitende Qualifizierung vorgesehen ist. Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) verweist in Bezug auf die Qualifizierungsphase für *erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter* darauf, dass während der ersten beiden Jahre der Schulleitungstätigkeit für Schulleiterinnen und Schulleiter eine besondere Begleitung stattfindet – ohne nähere Angaben zur Dauer oder Umfang. In Hessen gibt es die Information auf der Internetseite des hessischen Kultusministeriums, dass auch für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter (künftig) ein Qualifizierungsangebot geplant ist, welches Schulleiterinnen und Schulleiter dabei unterstützen soll, ihre Führungskompetenzen und ihre Führungspersönlichkeit weiterzuentwickeln. In Niedersachsen werden als Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der berufsbegleitenden Qualifizierung im Anschluss an die verpflichtende Erstqualifikation für schulische Führungskräfte Vertiefungsthemen, bildungspolitische Themen und aktuelle Themen für schulische Führungskräfte angeboten. Diese Fortbildung umfasst drei Module, deren Umfang nicht spezifiziert ist.

9.6.5 Formate der Schulleitungsqualifizierungen

In den unterschiedlichen Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiterinnen und Schulleiter werden verschiedene *Formate* angeboten und es werden oftmals auch verschiedene Formate miteinander kombiniert.

Die Formate der Schulleitungsqualifizierungen variieren zwischen den Bundesländern (s. Abb. 9.4 Formate der Schulleitungsqualifizierungen). Die Bandbreite erstreckt sich dabei von *klassischen* Formaten wie Präsenz in der Gruppe (z. B. Seminare, Lerngruppe, Kolloquium), prozessbegleitenden oder schulinternen Einheiten bis zu Online-Veranstaltungen. Daneben gibt es Formate, die sich auf den spezifischen Bereich *(Eigen-) Reflexion oder Feedback* und Methoden wie Selbsteinschätzungen, Videoaufnahmen, Reflexions- bzw. Selbstlernphasen oder Shadowing und Hospitationen beinhalten. Einen weiteren Bereich stellen hier *coachende bzw. beratende* Formate wie Coaching, Supervision, Mediation, (Fall-)Beratung oder Mentoring dar.

In sieben Bundesländern werden mehrere (zwei bis drei) Formate sowie in drei Bundesländern (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig–Holstein) vier unterschiedliche Formate in den Schulleitungsqualifizierungen eingesetzt. Davon weichen lediglich Berlin und Brandenburg ab, in denen bis auf Online- und Feedbackmethoden alle Formate vorkommen und miteinander kombiniert werden, sowie Nordrhein-Westfalen. Hier werden in der Schulleitungsqualifizierung ebenfalls alle Formate – bis auf Online und Shadowing/Hospitation – verwendet.

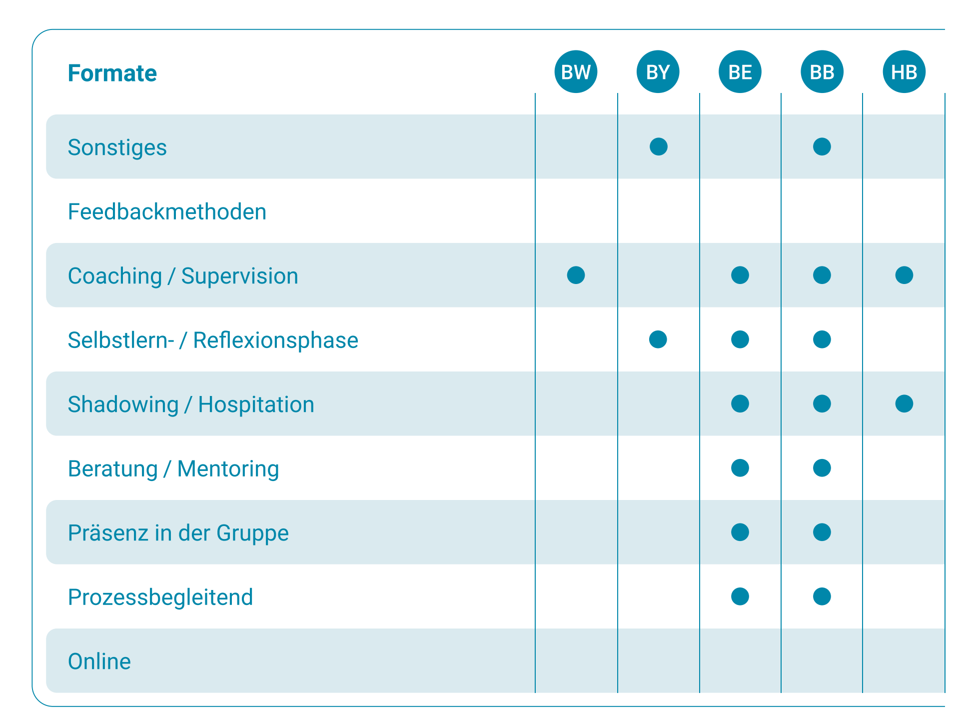
Generell zeigt sich im Ländervergleich, dass in den meisten Ländern im Rahmen von Schulleitungsqualifizierungen klassische Formate – v. a. *Präsenzveranstaltungen,* z. T. auch in Form prozessbegleitender Angebote – sowie *Reflexions- bzw. Selbstlernphasen* sowie coachende und beratende Formate wie *Coaching/Supervision* dominieren.

9.6.5.1 Klassische Formate

Im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen werden *Präsenzveranstaltungen in der Gruppe* in sieben Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt) angeboten. In Berlin und Brandenburg bspw. beinhalten die *Präsenzveranstaltungen* – im Rahmen der Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte, die ein Schulleitungsamt anstreben – neben drei Praxisseminaren auch Teamlerngruppen für die Unterstützung erforderlicher Kompetenzen sowie vier eineinhalbtägige Veranstaltungen in einer festen Gruppe, die durch eine externe Trainerin oder einen externen Trainer begleitet werden. Diese Reihe schließt mit einem Kolloquium zur Präsentation des individuellen Führungskonzepts und der Erstellung eines Leistungsnachweises ab. Neben regulären Präsenzveranstaltungen in der Gruppe gibt es in Sachsen-Anhalt noch die Besonderheit, dass mehrtätige Präsenzveranstaltungen in Form von Führungskräfte- oder Sommerakademien durchgeführt werden. In Nordrhein-Westfalen können Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Schulleitungsqualifizierung durch die Kombination verschiedener Methoden (Fallstudien, gezieltes Handlungstraining, verschiedene Reflexionsformen, Lernen in der Gruppe) in Präsenz Prozesswissen erwerben und Handlungsstrategien erlernen.

9.6.5.2 Reflexions- bzw. Selbstlernphasen

Einen wichtigen Anteil in den Schulleitungsqualifizierungen machen *Reflexions- bzw. Selbstlernphasen* aus, die in knapp der Hälfte der Länder in den Qualifizierungsmaßnahmen integriert sind. Dazu zählen die Länder Berlin, Brandenburg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen. Besondere Beispiele sind Berlin und Brandenburg sowie Nordrhein-Westfalen, in denen umfassende Reflexions- bzw. Selbstlernphasen im Rahmen der Schulleitungsqualifizierung vorgesehen sind. Dabei werden in Berlin und Brandenburg im Rahmen der Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte, die ein Schulleitungsamt anstreben, zum einen zwischen den einzelnen Fortbildungsangeboten Selbstreflexions- und Transferaufgaben gestellt, die zu Beginn jeder Veranstaltung aufgegriffen werden. Des Weiteren sind zwei Grundlagenseminare vorgesehen, in denen handlungsorientiert und durch Selbstreflexion Sach- und Sozialkompetenzen herausgebildet werden sollen. In Nordrhein-Westfalen ermöglichen Orientierungsseminare den angehenden Schulleitungen Reflexionen über ihr Leitungshandeln und eine Selbstprüfung bzw. -einschätzung (z. B. durch simulierte Situationen des Schulalltags). Es werden zudem theoretische und praktische Aspekte des Leitungshandelns miteinander verzahnt und mit verschiedenen Methoden, wie Austausch, praktische Übungen und Reflexion kombiniert. In einigen Bundesländern, wie Bayern, Thüringen und Sachsen, wird im Rahmen der Schulleitungsqualifizierung ein Self-Assessment eingesetzt. In Sachsen wird es zur persönlichen



Formate	BW	BY	BE	BB	HB
Sonstiges		●		●	
Feedbackmethoden					
Coaching / Supervision	●		●	●	●
Selbstlern- / Reflexionsphase		●	●	●	
Shadowing / Hospitation			●	●	●
Beratung / Mentoring			●	●	
Präsenz in der Gruppe			●	●	
Prozessbegleitend			●	●	
Online					

● Kriterium erfüllt

Abb. 9.4 Formate der Schulleitungsqualifizierungen

Potenzialanalyse verwendet und dient als Orientierungs- und Entscheidungshilfe für Lehrkräfte, die sich für die Übernahme einer schulischen Führungsposition interessieren. In Bayern werden im Rahmen der Vorqualifikation (Modul A) Orientierungskurse mit Assessment-Übungen zur Potenzialanalyse (A 2) angeboten.

9.6.5.3 Coachende und beratende Formate

Coachende und beratende Formate wie *Coaching/Supervision* werden in den meisten Bundesländern im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen eingesetzt (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). In allen diesen Bundesländern finden im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen die Formate Einzel- oder Gruppencoaching, jedoch Supervision nur in Berlin, Brandenburg sowie in Schleswig–Holstein als ein Angebot zur Reflexion, Anwendung. In Sachsen-Anhalt wird in Bezug auf dieses Format allgemein angegeben, dass Coaching-Veranstaltungen für schulische Führungskräfte angeboten werden.

Einzelcoachings für Schulleiterinnen und Schulleiter und Führungskräfte sind Bestandteil der Schulleitungsqualifizierungen in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). In Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen werden nur

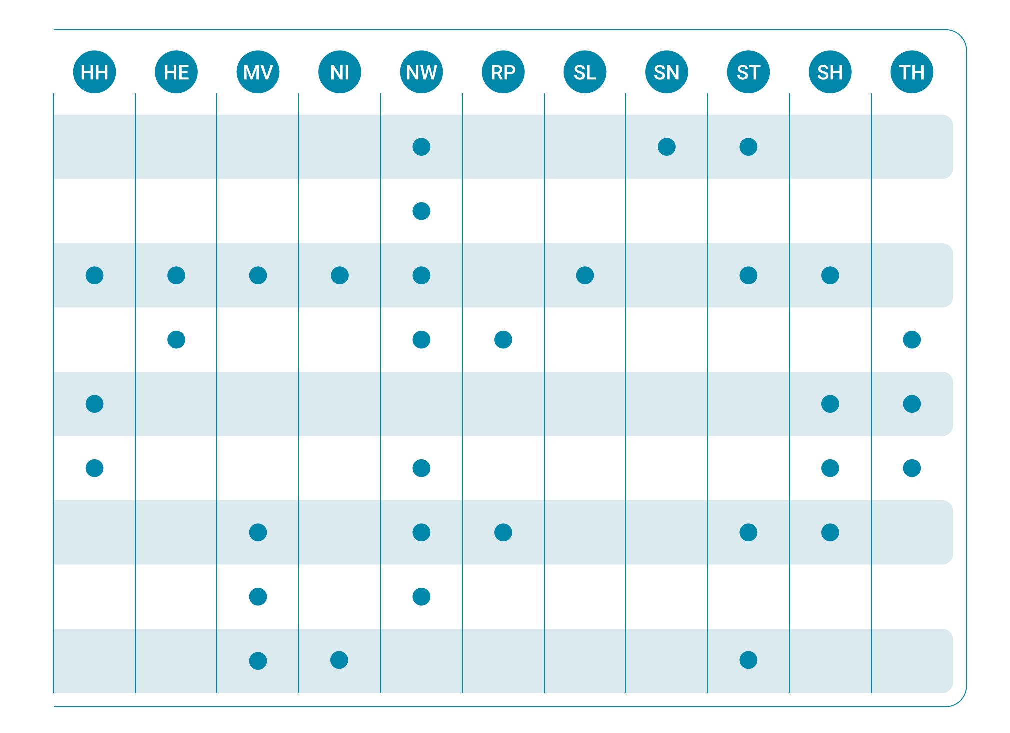


Abb. 9.4 (Fortsetzung)

Einzelcoachings angeboten. In Hamburg gibt es hierbei die Besonderheit, dass die Claussen-Simon-Stiftung Coachings für schulische Führungskräfte anbietet und ein Online-Portal aufgesetzt hat, welches das Auffinden von geeigneten Coaches, das Matchen von Schulleitung und Coach und die Terminfindung erheblich erleichtern soll. Im Anschluss daran müssen sie einen Antrag auf Genehmigung des Coachings beim Referat Personalentwicklung stellen.

Darüber hinaus werden auch verschiedene Formen des Gruppencoachings in 10 Bundesländern eingesetzt (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein). In Berlin und Brandenburg zielen die in der Schulleitungsqualifizierung eingesetzten Coachings (in Einzel- oder Gruppenform) und Supervision darauf ab, den Schulleiterinnen und Schulleitern zu ermöglichen, ihre persönlichen Dispositionen, im Abgleich mit den geforderten Kompetenzen für erfolgreiches Führungshandeln, zu reflektieren. In Mecklenburg-Vorpommern können die Teilnehmenden nach Abschluss des Kurses bis zu drei Sitzungen als Einzel- oder Gruppencoaching in Anspruch nehmen. Das Coaching verläuft berufsbegleitend über einen Zeitraum von bis zu einem Jahr. In Bremen gibt es dabei verschiedene Möglichkeiten zur Auswahl: Neben Einzel- und Teamcoaching gibt es auch ein spezielles Klärungscoaching oder Bewerbungscoaching sowie ein dafür speziell eingerichtetes 100-Tage-Telefon. In Schleswig-Holstein werden Coachings – ähnlich wie in Hessen – als ein Unterstützungsangebot aufgefasst und in Form von

Dreieckscoachings oder Mediation umgesetzt. Auch in Saarland werden Teamcoachings eingesetzt, um Ziele oder Rollen etc. zu klären und eine zielorientierte Teamentwicklung sowie eine positive Kommunikation zu fördern. Das Landesinstitut für Pädagogik und Medien vermittelt auf Anfrage eine/n Coach und beteiligt sich an der Finanzierung.

9.6.5.4 (Fall-)Beratung, Mentoring und Shadowing/Hospitation

In mehreren Ländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig–Holstein und Thüringen) werden verschiedene Formen der *(Fall-)Beratung und des Mentorings* in den Schulleitungsqualifizierungen eingesetzt. Generell finden sich dazu wenig detaillierte Informationen. In Berlin und Brandenburg werden unterschiedliche beratende Formate wie Gruppen-Mentoring (durch Schulleitungen), kollegiale Fallberatung (in Lerngruppen) bzw. Intervision in den Schulleitungsqualifizierungen miteinander kombiniert. Auch in Hamburg werden kollegiale Fallberatungen und Mentoringprogramme angeboten, die speziell weiblichen Führungsnachwuchs adressieren. In den nordrhein-westfälischen Qualifizierungsmaßnahmen liegt der Schwerpunkt auf dem Einsatz von Fallberatungen – in Form von Fallberatungssitzungen, der Bearbeitung von Fallstudien, der Simulation von Konfliktfällen oder Rollenspielen. In Schleswig-Holstein wird die Fallberatung in Form einer Einzelberatung durchgeführt, die dem Training und der Vertiefung spezifischer Einzelthemen dienen. In Thüringen soll die gegenseitige Beratung in Kleingruppen den Lernerfolg im Rahmen ihrer Qualifizierungsmaßnahmen sichern.

In sechs Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Thüringen) wird zudem *Shadowing bzw. Hospitation* als Format in den Schulleitungsqualifizierungen verwendet. Dabei unterscheiden sich das *Shadowing bzw. die Hospitation* in den einzelnen Bundesländern bezüglich der Dauer und Umsetzung. Während bspw. in Berlin und Brandenburg im Rahmen der Schulleitungsqualifizierung ein dreitägiges Shadowing stattfindet, werden in Bremen eine eintägige Hospitation und in Thüringen zwei Hospitationen bei Schulleiterinnen und Schulleitern einschließlich Gesprächen in jeweils unterschiedlichen Führungsfeldern, die auch in Kleingruppen möglich sind, durchgeführt.

9.6.5.5 Ausnahmen: Onlineformate und Feedbackmethoden

Onlineformate oder internetbasierte Selbstlernprogramme (Web Based Training) im Rahmen der Schulleitungsqualifizierung stellen bislang eine Ausnahme dar und werden lediglich in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen – wo eine Online-Lernplattform (zu Dateiaustausch, Kommunikation und Kooperation der Teilnehmenden) besteht – und in Sachsen-Anhalt eingesetzt.

In Nordrhein-Westfalen sind als einzigem Bundesland darüber hinaus auch Feedbackmethoden Bestandteil der Schulleitungsqualifizierung, die mit anderen Formaten und Methoden kombiniert werden. Dazu zählen die Verwendung von Videoaufnahmen, von Frage- bzw. Selbsteinschätzungsbögen, von systematischen Beobachtungsbögen mit dem Ziel, die eigenen sowie die rollenbezogenen Führungskompetenzen realistisch einzuschätzen. Das Fortbildungskonzept sieht eine sequenzielle Folge der Fortbildungstage mit einer feststehenden Gruppe und einer definierten Leitung bzw. Begleitung vor.

In Sachsen-Anhalt werden zwei Angebote im Rahmen der *Qualifizierung für berufserfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter,* die sich auf digitales Lernen (Projekt DigiLern) und auf die Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht (Digitale Denkfabrik) beziehen, teilweise in digitaler Form angeboten.

9.6.5.6 Zu erbringende Prüfungen und Leistungen im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen

Informationen zu *Prüfungen und Leistungen,* die am Ende der durchlaufenen Schulleitungsqualifizierung abgelegt werden müssen, existieren nicht für die Bundesländer Baden-Württemberg, Saarland und Sachsen. Diese *Prüfungen und Leistungen* variieren nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern können auch je nach Qualifizierungsphase unterschiedlich ausfallen.

In Hessen und Nordrhein-Westfalen gibt es Eignungsfeststellungsverfahren im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen. In allen anderen Ländern erhalten die Schulleiterinnen und Schulleiter am Ende der Qualifizierungsmaßnahmen eine Teilnahmebescheinigung oder ein Zertifikat. In Hessen und Nordrhein-Westfalen existieren als *Schulleitungsqualifizierung vor dem Amt* Eignungsfeststellungsverfahren (Assessment Center) zur Feststellung der Eignung für das Schulleitungsamt. Bei diesem Verfahren werden bestimmte (Basis-)Kompetenzen in einigen Übungen durch ausgebildete Beobachterinnen und Beobachter überprüft. In Hessen zählen dazu u. a. Belastbarkeit, emotionale Kompetenz, vernetztes Denken, Innovationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Rollenklarheit und pädagogische Kompetenz, die in fünf Übungen von dafür speziell ausgebildeten Beobachterinnen und Beobachtern auf der Basis kompetenzbezogener Kriterien bewertet werden. Die Beobachterinnen und Beobachter sind Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. In allen Übungen werden mindestens zwei der genannten Kompetenzen beobachtet, wobei jede Leitungskompetenz im Vier-Augen-Prinzip bewertet wird. Die Einzelbewertungen fließen am Ende in ein Gesamtergebnis ein. In Bezug auf die Veranstaltungen der SLQ sind keine Prüfungen oder Tests geplant, da davon ausgegangen wird, dass die Teilnehmenden, die sich auf die Übernahme einer Leitungstätigkeit vorbereiten wollen, selbstverantwortlich lernen.

In der deutlichen Mehrheit der Bundesländer (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Thüringen) werden spezifische Prüfungsanforderungen bzw. Leistungserwartungen formuliert, die von den Teilnehmenden bewältigt werden müssen, um bestimmte Qualifizierungsreihen und -phasen erfolgreich abzuschließen. Dies wird in diesen Bundesländern unterschiedlich strukturiert oder streng vorgegeben. Als Leistungsdokumentation zählen neben der Teilnahme an Veranstaltungen und dem Abschluss bestimmter Module auch Präsentationen oder verschiedene Dokumentationsvorgaben wie Portfolios, Interviews etc. In Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz gibt es besonders detaillierte Vorgaben für die Prüfungen und Leistungen im Rahmen

der verschiedenen Qualifizierungsphasen. In den Ländern Berlin und Brandenburg, wo für die Schulleitungsqualifizierungen gleichermaßen das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) zuständig ist, kann man nach dem Beenden des Basismoduls eine Teilnahmebescheinigung sowie nach der zielgruppenspezifischen Qualifizierungsreihe ein Zertifikat erlangen. In Rheinland-Pfalz erhält man als Teilnehmerin oder Teilnehmer ein Zertifikat, wenn man zum einen an den drei Modulen Grundlagen professioneller Kommunikation in typischen Führungssituationen, wirksam als Führungskraft in der Schule, das die Themen Rollengestaltung, Mitarbeiterführung, Prozesssteuerung, Möglichkeiten und Grenzen sowie Unterrichtsentwicklung komplett teilgenommen hat, und zum anderen auch an einer Hospitation bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter einer anderen Schule (dokumentiert durch eine Hospitationsbestätigung) teilgenommen hat. Im Rahmen der *Qualifizierung neu im Amt* gibt es unterschiedliche Vorgaben für die Ausstellung von Zertifikaten, die sich für die Sekundar- und Primarstufe unterscheiden. Dieses wird nur bei einer mindestens 90 %-igen Anwesenheit ausgestellt. Die Berechnungsgrundlage bilden hier die Pflichtmodule und kollegiale Arbeitsgruppen. Die teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleiter erhalten einzelne Teilnahmebescheinigungen und abschließend ein Zertifikat.

In Sachsen-Anhalt ist die Voraussetzung, ein Zertifikat im Rahmen der *Schulleitungsqualifizierung vor dem Amt* zu erlangen, dass die Teilnehmenden wenigstens sieben Module absolviert und ein individuelles Projekt durchgeführt, dokumentiert sowie präsentiert haben. Mit einer Projektpräsentation im Kolloquium schließt man auch in Thüringen die *Qualifizierung vor dem Amt* mit einem Zertifikat ab. Dies setzt darüber hinaus die regelmäßige und aktive Teilnahme an den Veranstaltungen der Präsenzphasen und die Bearbeitung der Studien und Transferaufgaben voraus. In Mecklenburg-Vorpommern kann man sich ein Zertifikat für die erfolgreiche Teilnahme an den beiden ersten Qualifizierungsmaßnahmen ausstellen lassen. Im Rahmen der *Qualifizierung vor dem Amt* muss man dafür sechs Pflichtmodule absolvieren. Zudem erhalten Teilnehmende bei unvollständigem Besuch der Qualifizierungsmodule nach jedem Modul eine Teilnahmebescheinigung. Um die *Qualifizierung neu im Amt* abzuschließen, müssen die Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt an mindestens 12 Modulen (10 Pflichtmodulen und 2 Wahlpflichtmodulen) beim Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern teilgenommen haben.

In den Bundesländern Bayern, Bremen sowie Sachsen-Anhalt sind neben der Teilnahme an Veranstaltungen und dem Abschluss von Modulen auch die Dokumentation verschiedener Leistungen Voraussetzung für ein Zertifikat der absolvierten Schulleitungsqualifizierungen. Beispielsweise ist in Bayern seit dem Schuljahr 2009/10 geregelt, dass bei der Bewerbung auf eine Funktionsstelle als Schulleiterin oder Schulleiter ein Portfolio eingereicht werden muss, das gleichzeitig als Voraussetzung für die Bewerbung für das Modul B *(Qualifizierung neu im Amt)* dient. Beim Portfolio handelt es sich genau genommen um eine Nachweisliste in Form von Teilnahmebescheinigungen bzw. Zertifikaten über die besuchten 10 Tage an führungsrelevanten Fortbildungen im Modul A. Das Modul A entspricht der *Qualifizierung vor dem Amt.*

Grundsätzlich soll das Portfolio von den Bewerberinnen und Bewerbern selbst erstellt und geführt werden. Die Veranstaltungen im Rahmen des Moduls B werden nur von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) angeboten, wohingegen die Veranstaltungen im Rahmen des Moduls A zusätzlich auch von externen Anbietern angeboten werden. In Bremen gibt es im Rahmen der *berufsbegleitenden Qualifizierung für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter* die Vorgabe, dass für die Ausstellung eines Zertifikats eine regelmäßige aktive Teilnahme an mindestens 75 % des Programms gegeben sein sowie die Dokumentation von mindestens acht Intervisionssitzungen erbracht sein müssen.

9.7 Themen und Inhalte in Schulleitungsqualifizierungen

Im Folgenden werden die Themen und Inhalte analysiert, die in den Schulleitungsqualifizierungen behandelt werden. Es soll auch überprüft werden, ob die Themen und Inhalte der Schulleitungsqualifizierungen den oben beschriebenen *Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen der Personalentwicklung zur Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtsqualität* entsprechen.

9.7.1 Methodisches Vorgehen und verwendete Dokumente

Im folgenden Teilkapitel werden die konzeptionellen Dokumente der 16 Länder zur Schulleitungsqualifizierung sowie die Internetseiten der dafür zuständigen Landesinstitute herangezogen, um die Themen und Inhalte in den Schulleitungsqualifizierungen zu erfassen. Die hier erwähnten Themen und Inhalte werden inhaltsanalytisch ausgewertet, indem sie verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Sie werden dabei anhand der einzelnen Qualifizierungsphasen differenziert. Für die Analyse der Themen und Inhalte in den angebotenen Schulleitungsqualifizierungen wurde ein Kategoriensystem sowohl deduktiv – in Orientierung an Brauckmann (2014) als auch induktiv entwickelt. Dieses beinhaltet als Kategorien und Subkategorien relevante Aufgaben- und Inhaltsbereiche, welche in der Abb. 9.5 *Themen und Inhalte in Schulleitungsqualifizierungen* dargestellt sind.

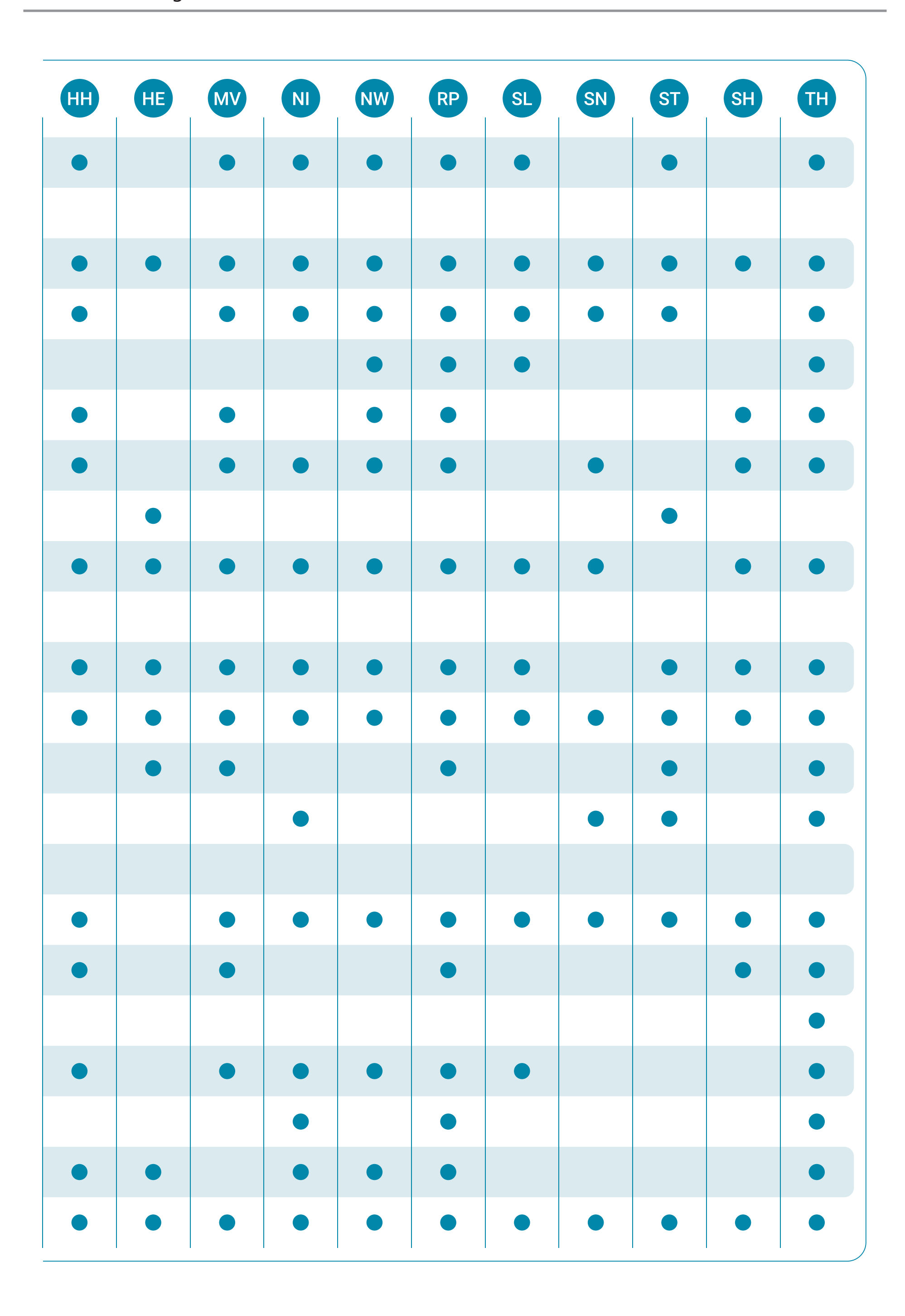
9.7.2 Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Beschreibung der Themen und Inhalte in Schulleitungsqualifizierungen

Die Analyse zu den Themen und Inhalten in Schulleitungsqualifizierungen zeigt, dass die Themenbereiche *Unterrichtsentwicklung/Lehren und Lernen* sowie *Führung/Kommunikation allgemein* in allen Bundesländern behandelt werden. Der Bereich *Qualitätsentwicklung und -sicherung allgemein* wird in den Schulleitungsqualifizierungen in

Themen / Inhalte	BW	BY	BE	BB	HB
Verwaltung und Organisation	●	●	●	●	
Führung und Kommunikation					
Allgemein	●	●	●	●	●
Führungsrolle	●	●	●	●	
Werte und Haltung					●
Feedback			●	●	●
Teamentwicklung	●	●	●	●	●
Unterrichtsbezogene Schulleitung					●
Schulinterne und externe Kooperationen	●	●			●
Qualitätssicherung / -entwicklung					
Allgemein	●	●	●	●	●
Unterrichtsentwicklung / Lehren und Lernen	●	●	●	●	●
Evaluation	●	●	●	●	
Schule als Organisation					
Personalentwicklung					
Personalentwicklung / -management	●	●	●	●	●
Unterrichtsbeurteilung / -beobachtung		●	●	●	
Zielvereinbarung		●			
Mitarbeitergespräch			●	●	
Dienstliche Beurteilung		●	●	●	
Finanzen und Schulbudget			●	●	
Schulrecht	●		●	●	●

● Kriterium erfüllt

Abb. 9.5 Themen und Inhalte in Schulleitungsqualifizierungen



HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
●		●	●	●	●	●		●		●
●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
●		●	●	●	●	●	●	●		●
				●	●	●				●
●		●		●	●				●	●
●		●	●	●	●		●		●	●
	●							●		
●	●	●	●	●	●	●	●		●	●
●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	●	●			●			●		●
			●				●	●		●
●		●	●	●	●	●	●	●	●	●
●		●			●				●	●
										●
●		●	●	●	●	●				●
			●		●					●
●	●		●	●	●					●
●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Abb. 9.5 (Fortsetzung)

allen Ländern bis auf Sachsen, *Schulrecht* in allen Ländern bis auf Baden-Württemberg und *Personalentwicklung/-management* in allen Ländern bis auf Hessen thematisiert. Im Hinblick auf die anderen Themenbereiche fällt dies deutlich heterogener aus und wird im Folgenden näher beschrieben.

Im Rahmen bestimmter Qualifizierungsangebote werden verschiedene Themenbereiche zusammen angeboten. Beispielsweise werden in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der staatlichen Qualifikationserweiterung „Schulleitungsqualifizierung (SLQ)" künftige Schulleiterinnen und Schulleiter auf das Schulleitungsamt und dabei vor allem auf die Tätigkeitsbereiche Kommunikation und Kooperation, Personalmanagement, Qualitätsmanagement sowie Recht und Verwaltung vorbereitet. In diesen Bereichen werden Kenntnisse vermittelt, praxisorientierte Erfahrungen ermöglicht und Kompetenzen (weiter-)entwickelt. Auf diese Weise sollen grundlegende führungsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen und damit professionelles Führungshandeln kontinuierlich (weiter-)ausgebaut werden. Die SLQ berechtigt zur Teilnahme am Eignungsfeststellungsverfahren. In den Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen werden mehrere Module zu verschiedenen Themenbereichen, wie Kommunikation und Leitung, unterrichtswirksame bzw. -bezogene Führung, Schulbudget, Qualität und Veränderungsprozesse, angeboten.

9.7.3 Verwaltung, Organisation, Schulbudget/Finanzen und Schulrecht

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertungen bezüglich der Kategorien *Verwaltung, Organisation, Schulbudget/Finanzen* und *Schulrecht* dargestellt. Die Kategorie *Verwaltung und Organisation* beinhaltet allgemeine Informationen in Schulleitungsqualifizierungen zu dem verwaltungsbezogenen und organisatorischen (Aufgaben-)Bereich von Schulleiterinnen und Schulleitern. Die Kategorie *Finanzen und Budget* umfasst Themen zur Verwaltung und zum Management von Finanzen und Budget an Schulen. Die Kategorie *Schulrecht* bezieht sich auf rechtliche Grundlagen in Bereich Schule.

Die Themenbereiche *Verwaltung und Organisation* werden in den Schulleitungsqualifizierungen in den meisten Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen) behandelt. Dabei sind diese Themen in Bayern, Hamburg und Thüringen Bestandteil einer verpflichtenden Phase: In Bayern ist das in allen drei Phasen (A, B, C), wohingegen in Hamburg und Thüringen dies in der Phase B, d. h. in der *Qualifikationsphase „neu im Amt"* der Fall. In Hamburg werden *Verwaltung und Organisation* im Rahmen des Pflichtmoduls Schulmanagement in der Phase Qualifikation neu im Amt thematisiert. In Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Saarland wird auf die Themenbereiche *Verwaltung und Organisation* im Rahmen der nicht verpflichtenden Phasen A (Qualifikation vor dem Amt) und C (berufsbegleitende Qualifikation) eingegangen: In Berlin, Brandenburg (in

beiden in Modul 3) und in Saarland (in Modul 2) im Rahmen der Phase A sowie in Baden-Württemberg und in Rheinland-Pfalz im Rahmen der Phase C (berufsbegleitende Qualifikation *für erfahrende Schulleiterinnen und Schulleiter*). In Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen (in Modul 3), Nordrhein-Westfalen (in Modul 1) sowie in Sachsen-Anhalt (im Rahmen des EFS-Projekts) werden diese Themen ebenfalls behandelt; allerdings liegen dazu keine genauen Informationen vor, ob dies im Rahmen verpflichtender Module oder Maßnahmen stattfindet.

Die Themenbereiche *Schulbudget und Finanzen* werden in den Schulleitungsqualifizierungen in der Hälfte der Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) behandelt. Diese kommen in Hessen und Thüringen im Rahmen verpflichtender Phasen, d. h. in der Phase A *(Qualifikation vor dem Amt)* und Modul 3 in Hessen und in Phase B *(Qualifikation neu im Amt)* in Thüringen vor. In Berlin, Brandenburg und Hamburg sind die Themenbereiche *Schulbudget und Finanzen* Bestandteil nicht verpflichtender Qualifikationsphasen für Schulleitungen: Phase A (Qualifikation vor dem Amt) und Modul 3 und Phase B *(Qualifikation neu im Amt)* und Modul 5 in Berlin und Brandenburg sowie in Hamburg in der Phase B *(Qualifikation neu im Amt)*. Für die Länder Niedersachsen (Modul 3), Nordrhein-Westfalen (Modul 4) und Rheinland-Pfalz (Modul B) existieren lediglich Angaben dazu, dass diese Themenbereiche in bestimmten Modulen vorkommen, aber nicht, ob die Module auch verpflichtend sind.

Im Hinblick auf das Thema *Schulrecht* zeigt sich ein homogenes Bild. Bis auf Baden-Württemberg wird dieses Thema in allen Ländern im Rahmen der Schulleitungsqualifizierung berücksichtigt – und in einigen Ländern sogar in zwei oder allen drei Qualifizierungsphasen. Dazu zählen Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen. In Mecklenburg-Vorpommern wird *Schulrecht* sowohl in der nicht verpflichtenden Phase A (Qualifikation vor dem Amt, Pflichtmodul) und Phase C (berufsbegleitende Qualifikation, WBT), in Rheinland-Pfalz sowie in Sachsen und Schleswig-Holstein jeweils in den Phasen A und B (Qualifikation *vor* dem und *neu* im Amt) behandelt. In Thüringen ist das Thema *Schulrecht* sogar Bestandteil in allen drei Qualifizierungsphasen, jedoch dabei nur in Phase B und C verpflichtend. Im Rahmen verpflichtender Qualifizierungsphasen erfolgt dies in Hamburg (Pflichtmodul Schulmanagement), Hessen (Phase A, *Qualifikation vor dem Amt,* Modul 4) und Niedersachsen (Phase B, *Qualifikation neu im Amt,* Modul Recht), Rheinland-Pfalz (Phase B, *Qualifikation neu im Amt,* Modul 2 und Wahlpflicht) und Sachsen (Phase B, *Qualifikation neu im Amt*). *Schulrecht* ist darüber hinaus in Bayern (Phase B), Berlin (Phase B, Modul 5), Brandenburg (Phase B, Modul 5), Bremen (Phase A), Mecklenburg-Vorpommern (Phase A, Pflichtmodul), Nordrhein-Westfalen (Phase A, Modul 4), Rheinland-Pfalz (Phase C), Saarland (Phase A, Modul 2), Sachsen (Phase A), Schleswig-Holstein (Phase A) sowie Thüringen (Phase A) ebenfalls Thema in Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleitungen, die nicht verpflichtend sind. In Sachsen-Anhalt sind Inhalte zum *Schulrecht* in den Schulleitungsqualifizierungen auch Bestandteil, jedoch ohne genauere Informationen zu der Phase.

9.7.4 Kommunikation und Führung

Unter die Kategorie *Kommunikation und Führung* werden Stellen aus den konzeptionellen Dokumenten subsumiert, die sich nicht nur auf die Themen *Kommunikation und Führung* allgemein, sondern auch auf die spezifischen Themen Führungsrolle, Feedback, Teamentwicklung, Werte und Haltung von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Unterrichtsbezogene Schulleitung beziehen. Darüber hinaus differenziert diese Kategorie *Kooperationen* – zum einen nach innen (z. B. Konferenzgestaltung), und zum anderen nach außen (z. B. schulexterne Kooperationen).

Der Bereich *Führung und Kommunikation* ist als Baustein in den Schulleitungsqualifizierungen in allen Ländern integriert und wird in differenzierter Weise durch verschiedene (Sub-)Themen im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen behandelt. Inhalte, die sich auf die Führung von Schulleiterinnen und Schulleitern beziehen, können in den Schulleitungsqualifizierungen in fast allen Bundesländern festgestellt werden. *Werte und Haltung* werden dem Bereich Führung zugeordnet und finden sich in fünf Bundesländern (Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Thüringen) in den Schulleitungsqualifizierungen: Davon in Bremen (Modul 3 und 4) und Thüringen im Rahmen der verpflichtenden Phase B, Qualifikation *neu im Amt,* und in Saarland ebenfalls in der Phase B (Modul 3), die jedoch hier nicht verpflichtend ist. In ebenfalls fast allen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) wird das Thema *Teamentwicklung* in den Qualifizierungsmaßnahmen behandelt. *Feedback* ist Bestandteil der Schulleitungsqualifizierungen in etwas mehr als der Hälfte der Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen). Das Thema *Unterrichtsbezogene Führung* wird in den Qualifizierungsmaßnahmen in Bremen, Hessen und Sachsen-Anhalt behandelt. Darüber hinaus werden im Großteil der Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig–Holstein, Sachsen-Anhalt) in den Schulleitungsqualifizierungen Inhalte zu schulinternen (z. B. auf die Konferenzgestaltung) und -externen Kooperationen integriert.

Die Themen *Führung und Kommunikation im Allgemeinen* sind in fast der Hälfte der Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) Bestandteil einer verpflichtenden Qualifizierungsphase, überwiegend in der Phase B, also der Qualifikation *neu im Amt* (Baden-Württemberg, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Thüringen). In Bayern und Hessen sind allgemeine Inhalte zur Führung und Kommunikation in den anderen beiden Qualifikationsphasen integriert: in Bayern sowie in Hessen (vor allem im Modul 1 und 2) in der Phase A, der Qualifikation *vor dem Amt;* außerdem in Phase C, der *berufsbegleitenden Qualifikation,* in

Bayern. In Nordrhein- Westfalen erfolgt dies im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens (EFV).

In Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen und Thüringen sind die allgemeinen Inhalte zur *Führung und Kommunikation* ebenfalls Bestandteil der Schulleitungsqualifizierungen, allerdings in einer nicht verpflichtenden Phase. In Berlin und Brandenburg betrifft das die Phase B, Qualifikation *neu im Amt,* und dabei das Modul 4 und in den anderen Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern (Pflichtmodul), Niedersachsen (Modul 1 und 2), Saarland (Modul 1), Sachsen und in Thüringen die Phase A, Qualifikation *vor dem Amt.* Auch in Bremen, Sachsen-Anhalt und Schleswig–Holstein werden allgemeine Inhalte zur *Führung und Kommunikation* in den Schulleitungsqualifizierungen behandelt; jedoch sind dazu keine genauen Angaben vorhanden, ob dies im Rahmen verpflichtender Module oder Maßnahmen der Fall ist. Aus Sachsen-Anhalt liegt lediglich die Information vor, dass die Themen *Führung und Kommunikation* in allgemeiner Weise in dem digitalen Denkfabrik-Projekt integriert sind.

Das Thema *Führungsrolle* von Schulleiterinnen und Schulleitern ist in fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) in den Qualifizierungsmaßnahmen verpflichtend und erfolgt dabei in Baden-Württemberg, Hamburg und Thüringen im Rahmen der Phase B, Qualifikation *neu im Amt,* in Bayern in allen drei Qualifikationsphasen und in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens (EFV).

In Berlin und Brandenburg (Modul 4) sowie Saarland (Modul 1 und 2) ist das Thema in der Qualifizierungsphase A, *neu im Amt,* vorhanden, aber nicht verpflichtend. In Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt hingegen ist es ebenfalls vorhanden; aber hierzu liegen keine näheren Informationen zur Verpflichtung vor. In Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein hingegen kommt dieses Thema in den Schulleitungsqualifizierungen nicht vor.

Darüber hinaus wird in Nordrhein-Westfalen (Modul 2) sowie Rheinland-Pfalz das Thema *Werte und Haltungen* in den Qualifikationsphasen aufgenommen; jedoch ist unklar, ob diese hier verpflichtend sind oder nicht.

Feedback ist inhaltlicher Bestandteil der Schulleitungsqualifizierungen in etwas mehr als der Hälfte der Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen) – davon in Schleswig–Holstein (in Phase B, Qualifikation *neu im Amt)* und Thüringen (in Phase B, Qualifikation *neu im Amt,* sowie in Phase C, berufsbergleitende Qualifikation für erfahrende Schulleitungen) in verpflichtenden Phasen. Des Weiteren ist in Schleswig-Holstein *Feedback* auch Thema in der nicht verpflichtenden Phase A (Qualifikation *vor dem Amt*) – genauso wie in Hamburg im Rahmen der Phase B, Qualifikation *neu im Amt,* sowie in Berlin und Brandenburg. In Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wird dieses Thema auch behandelt, wobei unklar ist, in welcher Phase.

Das Thema *Teamentwicklung* kommt in den Schulleitungsqualifizierungen in fast allen Bundesländern vor – bis auf Hessen, Saarland und Sachsen-Anhalt: In fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Sachsen, Schleswig-Holstein) in der verpflichtenden Phase B, Qualifikation *neu im Amt,* und in neun Bundesländern (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Thüringen) in Qualifikationsphasen, die nicht verpflichtend sind. In Berlin und Brandenburg (Modul 3) und Mecklenburg-Vorpommern (Pflichtmodul) ist das in der Phase B, Qualifikation *neu im Amt;* in Bremen, Nordrhein-Westfalen (Modul 3) und Schleswig-Holstein in der Phase A, Qualifikation *vor dem Amt,* und in Bayern und Thüringen in Phase C*, berufsbergleitende Qualifikation für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter,* der Fall.

Darüber hinaus wird das Thema *unterrichtsbezogene Führung* in den Qualifizierungsmaßnahmen in drei Bundesländern (Bremen, Hessen und Sachsen-Anhalt) integriert. Hier werden z. B. Inhalte zu neuen Aspekten der Mitarbeiterführung, zu aktuellen Ansätzen der Unterrichtsentwicklung und vor allem zur Rolle der Schulleitung in der Unterrichtsentwicklung vermittelt (und hier z. T. auch als [unterrichts-] wirksame Schulleitung bezeichnet). In Bremen findet es in einer nicht verpflichtenden Phase statt (Modul 1 und 2), wohingegen zu Hessen (Modul 2) und Sachsen-Anhalt keine näheren Informationen dazu bestehen, in welcher Phase es stattfindet.

Im Großteil der Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt) werden in den Schulleitungsqualifizierungen Inhalte zu *schulinternen und -externen Kooperationen* behandelt. Davon werden in knapp der Hälfte der Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) *schulinterne und -externe Kooperationen* in Qualifizierungsphasen, die nicht verpflichtend sind, thematisiert, wie z. B. in Hessen, in Rheinland-Pfalz (Wahlpflicht) und Saarland (Modul 3) in Phase B, Qualifikation *neu im Amt;* in Baden-Württemberg (Modul 4) und Rheinland-Pfalz in der Phase C, *berufsbergleitende Qualifikation für erfahrende Schulleiterinnen und Schulleiter* sowie in Bremen und Nordrhein-Westfalen (Modul 1) in der Phase A, Qualifikation *vor dem Amt.* In Hamburg und Thüringen (Phase B und C) passiert das im Rahmen verpflichtender Phasen. In Sachsen und Schleswig-Holstein ist es auch zwar vorhanden, jedoch ohne genauere Informationen zu den Qualifizierungsphasen.

9.7.5 Qualitätssicherung und -entwicklung

Mit der Kategorie *Qualitätssicherung und -entwicklung* werden Hinweise zu den im Rahmen von Schulleitungsqualifizierungen angebotenen Themen(-bereichen) Unterrichtsentwicklung bzw. Lehren und Lernen, Evaluation und die Perspektive auf Schule als Organisation erfasst.

Das Thema *Qualitätssicherung und -entwicklung* kommt im Allgemeinen in allen Ländern – bis auf das Saarland – in den Schulleitungsqualifizierungen vor. In der Hälfte der Länder (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Thüringen) findet das in den verpflichtenden Phasen statt: In Baden-Württemberg (Modul 1), Bremen (Modul 6 und 8), Niedersachsen (Modul 2), Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen in der Phase B, Qualifikation *neu im Amt.* In Bayern ist das in allen drei Phasen und in Hessen im Modul 5 in der Phase A, Qualifikation *vor dem Amt,* der Fall. Zu Hamburg (in der Phase B), Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein gibt es keine spezifischen Informationen, ob dies im Rahmen einer verpflichtenden Phase stattfindet.

Die Themen *Unterrichtsentwicklung bzw. Lehren und Lernen* werden in allen Bundesländern in den Schulleitungsqualifizierungen thematisiert; in der einen Hälfte der Bundesländer (Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) in einer verpflichtenden Qualifikationsphase, die vorwiegend in der Phase B, Qualifikation *neu im Amt,* stattfindet. Davon weichen lediglich Hessen (Phase A, Modul 2) und Thüringen (Phase B und C) ab. In der anderen Hälfte der Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) findet das Thema in einer nicht verpflichtenden Qualifikationsphase statt, d. h. in Phase A, Qualifikation *vor dem Amt,* in Mecklenburg-Vorpommern (u. a. inklusive Unterrichtsentwicklung), Nordrhein-Westfalen (Modul 3), Saarland (Modul 1; zusätzlich in Phase B, Modul 3), Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen; oder in der Phase C, *berufsbergleitende Qualifikation für erfahrende Schulleiterinnen und Schulleiter,* in Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen (Modul 2) und Rheinland-Pfalz. In Berlin und Brandenburg ist *Unterrichtsentwicklung bzw. Lehren und Lernen* Thema in allen Phasen der Schulleitungsqualifizierungen (Phase A, Modul 5; Phase B, Modul 2; Phase C). In Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen werden Inhalte zu *Unterrichtsentwicklung bzw. Lehren und Lernen* in sowohl verpflichtenden als auch nicht verpflichtenden Phasen der Schulleitungsqualifizierungen behandelt. In Sachsen-Anhalt ist das Thema auch in den Schulleitungsqualifizierungen – ohne genauere Informationen zu der Phase – vorhanden.

Das Thema *Evaluation* wurde in neun Bundesländern in die Schulleitungsqualifizierungen integriert. Davon lediglich in Baden-Württemberg und in Thüringen in der verpflichtenden Phase B, Qualifikation *neu im Amt.* In Bayern (Phase C), Berlin (Phase A, Modul 4), Brandenburg (Phase A, Modul 4), und Mecklenburg-Vorpommern (Phase B, Pflichtmodul) ist das Thema *Evaluation* Teil einer nicht verpflichtenden Phase. Bezüglich Hessen, Reinland-Pfalz (Modul 1) und Sachsen-Anhalt bestehen lediglich Informationen, dass Inhalte zur *Evaluation* in den Schulleitungsqualifizierungen behandelt werden.

Inhalte zur *Schule als Organisation* werden im Bereich *Qualitätssicherung/-entwicklung* in den Schulleitungsqualifizierungen in vier Bundesländern behandelt: In Niedersachsen (Modul 4) und Thüringen in der verpflichtenden Phase B, Qualifikation

neu im Amt; in Sachsen und Sachsen-Anhalt, im Rahmen des digitalen Denkfabrik-Projekts, ist die Phase nicht spezifiziert.

9.7.6 Personalentwicklung

Die Kategorie *Personalentwicklung* setzt sich zusammen aus den Bereichen Personalentwicklung und -management, Unterrichtsbeurteilung und -beobachtung sowie den Instrumenten der Personalentwicklung wie Zielvereinbarung, dienstliche Beurteilung und Mitarbeitergespräch.

Im Hinblick auf das Thema *Personalentwicklung/-management* zeigt sich, dass es in allen Ländern – bis auf Hessen und Mecklenburg-Vorpommern – in den Schulleitungsqualifizierungen vorhanden ist und in etwas weniger als der Hälfte der Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz) im Rahmen einer verpflichtenden Phase. Dies findet in den meisten Bundesländern in der Phase B, der Qualifikation *neu im Amt,* statt: Baden-Württemberg (Modul 1), Bremen (Modul 5), Hamburg, Niedersachsen (Modul 3), Rheinland-Pfalz (Modul 4 und Wahlpflicht für Phase B) – bis auf Bayern, wo Inhalte zu *Personalentwicklung/-management* im Rahmen von Phase A, Qualifikation *vor dem Amt,* und C, *berufsbergleitende Qualifikation für erfahrende Schulleiterinnen und Schulleiter,* integriert werden. In den restlichen Bundesländern, d. h. Berlin und Brandenburg (Phase A, Modul 1; Phase B, Modul 3; Phase C), Nordrhein-Westfalen (Phase A, Modul 2), Rheinland-Pfalz (Phase C), Saarland (Phase B, Modul 3), Sachsen (Phase A), Schleswig-Holstein (Phase A und B) und Thüringen (Phase A sowie Phase B und C) wird *Personalentwicklung/-management* in den Phasen behandelt, die im Rahmen von Schulleitungsqualifizierungen verpflichtend sind. Sachsen-Anhalt weicht dahin gehend ab, da unklar ist, ob dies in einer verpflichtenden Phase geschieht.

Unterrichtsbeurteilung und -beobachtung als Bestandteil von schulischer Personalentwicklung wird in der Hälfte der Bundesländer in den Qualifizierungsphasen behandelt (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen). Dieser Inhalt ist in den meisten Bundesländern nicht verpflichtend, wie in Bayern, Berlin (Phase A, Modul 5), Brandenburg (Phase A, Modul 5), Hamburg und z. T. in Schleswig–Holstein (Phase A). Lediglich in Schleswig-Holstein in der Phase B sowie Thüringen im Rahmen der Phase C ist dieser Inhalt verpflichtend. Für Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz existieren keine Informationen zur Verpflichtung.

Zentrale Instrumente der Personalentwicklung, wie *Zielvereinbarungen, dienstliche Beurteilungen und Mitarbeitergespräche,* werden ebenfalls in den verschiedenen Phasen der Schulleitungsqualifizierungen in unterschiedlichem Ausmaß thematisiert.

Während *Zielvereinbarungen* lediglich in Bayern und Thüringen – in den verpflichtenden Phasen B und C – im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen vorkommen, ist dies im Hinblick auf *Mitarbeitergespräche* in der Mehrheit der Bundesländer der Fall

(Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Thüringen) und lässt sich folgendermaßen differenzieren: in Thüringen im Rahmen der verpflichtenden Phase C, in Berlin, Brandenburg, Hamburg (Phase 3), Mecklenburg-Vorpommern (Phase B, Pflichtmodul) und Saarland (Phase B, Modul 3) im Rahmen einer nicht verpflichtenden Phase sowie in Niedersachsen (Modul1), Nordrhein-Westfalen (Modul 2) und Rheinland-Pfalz ohne nähere Angaben zur Phase.

Inhalte, die sich auf die *dienstliche Beurteilung* beziehen, lassen sich in sechs Bundesländern in den Maßnahmen der Schulleitungsqualifizierungen finden. In Thüringen sind sie im Rahmen der verpflichtenden Phase C integriert, darüber hinaus sind sie auch in Bayern, Berlin und Brandenburg vorhanden, jedoch nicht verpflichtend. Für Niedersachsen (Modul 3) und Rheinland-Pfalz bestehen keine Informationen zur Verpflichtung.

9.8 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden umfassenden Analyse wurden die Regelung und Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter – mit Schwerpunkt auf dem Anforderungsbereich Personalführung, Personalentwicklung und Personalmanagement – für die 16 Länder vergleichend erfasst und systematisiert. Da die Verpflichtung und Anerkennung der Qualifizierungsangebote und -maßnahmen für Schulleitungen im Fokus der Analyse standen, wurden dafür ausschließlich solche von staatlichen Institutionen (wie Landesinstitute, (Kultus-)Ministerien oder Behörden, Akademien/Zentren für Führungskräfteentwicklung) berücksichtigt und weitere Qualifizierungsangebote und -maßnahmen von externen, privaten bzw. freien Anbietern vernachlässigt.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen eine uneinheitliche Regelung und Ausgestaltung der Führungskräfte- und Schulleitungsqualifizierung in Deutschland auf, die sich in sehr unterschiedlich ausgeprägten Qualifizierungsmaßnahmen und -wegen mit differenten Vorgaben, Voraussetzungen sowie Modalitäten in den einzelnen Bundesländern äußern. Hierbei stechen vor allem folgende Punkte heraus:

- Art, Umfang und Detailtiefe der Informationen zur Schulleitungsqualifizierung weichen in den Bundesländern stark voneinander ab. Das Spektrum ist groß: Während in einigen Bundesländern Informationen zur Führungskräfte- und Schulleitungsqualifizierung sehr differenziert in Form von Broschüren, Handbüchern oder Qualifizierungskonzepten (z. B. in Nordrhein-Westfalen) zur Verfügung gestellt werden, ist der Zugang dazu in anderen Ländern durch geschützte Portale auf der Homepage des Landesinstituts oder durch zum Teil fehlende (nähere) Informationen deutlich erschwert.

- Angaben zur Verpflichtung von Maßnahmen und Angeboten sind in den Dokumenten und auf den Homepages der Landesinstitute und -akademien in einigen Bundesländern schwierig zu ermitteln (z. B. der Unterschied von Berlin und Brandenburg, obwohl das LISUM für die Schulleitungsqualifizierung in beiden Ländern zuständig ist, ist in Brandenburg die vorbereitende Qualifizierung allerdings nicht verpflichtend). Die Angaben sind nicht immer eindeutig formuliert und ermöglichen einen gewissen Interpretationsspielraum (in einigen Bundesländern werden die Qualifizierungsangebote als notwendig, empfehlenswert, als ein „Muss" etc. beschrieben). Oftmals bleibt undurchsichtig, welche Module oder Angebote in den einzelnen Qualifizierungsphasen dem Pflicht- oder Wahlpflichtbereich zuzuordnen sind und wie sie zueinanderstehen. Auch Informationen zu den Voraussetzungen für die Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung und für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt sowie zu den Prüfungen und Leistungen sind nicht immer eindeutig formuliert und teilweise schwierig zu erfassen. Auch die Recherche der zuständigen Institutionen für die Führungskräfte- und Schulleitungsqualifizierung stellte sich in einigen Fällen als herausfordernd heraus, da z. B. mehrere Institutionen für die gesamte Qualifizierung oder einzelne Phasen verantwortlich sein können (wie in Sachsen-Anhalt).
- Die Ausgestaltung der Führungskräfte- und Schulleitungsqualifizierung wird durch unterschiedliche Vorgaben und Regelungen der zuständigen Institutionen mehr oder weniger strukturiert (z. B. modularer Aufbau, Integration von spezifischen Programmen, Eignungsfeststellungsverfahren oder Studiengängen). Zwar ist in den meisten Bundesländern dieselbe Grobstruktur mit den drei Phasen – Qualifizierung vor dem Amt – Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern, die neu im Amt sind – (berufsbegleitende) Qualifizierungen für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter – vorhanden. Aber davon weichen einige Bundesländer wie Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen ab, deren Schulleitungsqualifizierung in vier Phasen gegliedert ist, oder Nordrhein-Westfalen und Hessen, die hier zusätzlich ein Eignungsfeststellungsverfahren für Schulleiterinnen und Schulleiter integriert haben. Des Weiteren sind in den Bundesländern die Phasen in unterschiedlichem Grad aufeinander bezogen (z. B. werden in einigen Bundesländern in der Vorqualifikationsphase die Inhalte aus der Orientierungsphase vertieft oder die Neu-im-Amt-Phase baut inhaltlich auf die Vorqualifikationsphase auf). Auch werden die Phasen teilweise nicht einheitlich benannt – so werden sie in Bayern anhand von Modulen oder in anderen Bundesländern als Basismodule wie in Berlin und Brandenburg, Orientierungskurse/-phase (Sachsen) oder Klärungsseminare (Hamburg, Niedersachsen) bezeichnet.
- Sehr heterogen stellen sich beim Vergleich der Schulleitungsqualifizierungen die Dauer und der Umfang der Qualifizierungsangebote dar. Im Hinblick auf die Qualifizierungsangebote reicht die Spannweite von mindestens 12 h (2 Tage) bis 198 h (33 Tage). Betrachtet man davon nur die verpflichtenden Phasen, variiert hier die Dauer der Qualifizierungsangebote für (zukünftige) Schulleiterinnen und Schulleiter zwischen 30 h (5 Tage) und 198 h (33 Tage). Bei der Analyse der einzelnen Phasen

zeigt sich folgendes Bild: Die Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter variieren in der *Phase vor dem Amt* zwischen 12 h (2 Tage) und 144 h (24 Tage), für die *Phase neu im Amt* beträgt die Dauer zwischen 18 h (3 Tage) und bis zu maximal 198 h (33 Tage) und für die Angebote im Rahmen der Phase *Qualifizierung für berufserfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter* dauern zwischen 30 h (5 Tage) und 160 h (27 Tage).

- Auch die Voraussetzungen für die Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung und für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt, die Formate der Schulleitungsqualifizierungen sowie zu erbringenden Prüfungen und Leistungen im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen zeigen im Bundeslandvergleich deutliche Unterschiede. Hessen und Nordrhein-Westfalen können hier durch den Einsatz von verpflichtenden Eignungsfeststellungsverfahren als besondere Beispiele aufgefasst werden, die in beiden Bundesländern Voraussetzungen für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt sind.
- Nordrhein-Westfalen und Bayern können hier als Beispiele mit einer besonders systematischen, aufeinander abgestimmten Schulleitungsqualifizierung herausgegriffen werden. In Nordrhein-Westfalen wird das durch das Gesamtkonzept Leitungsqualifizierung und den Runderlass „Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in NRW" von 2008 gewährleistet. Im Runderlass sind die Schlüsselkompetenzen Rollenklarheit, Kommunikation, Innovation und Management als Leitungskompetenzen für verschiedene leitungsrelevante Handlungsfelder festgelegt. Durch die angebotenen verschiedenen Qualifikationsmaßnahmen und -phasen sollen diese Schlüsselkompetenzen entwickelt und ausgebaut werden. In Bayern zeigt sich die Systematik der Schulleitungsqualifizierung vor allem durch ein Ausbildungscurriculum und eine systematisch aufeinander aufbauende, modulare Strukturierung der Schulleitungsqualifizierung. Das heißt, dass die Inhalte in der Schulleitungsqualifizierung in einem Ausbildungscurriculum festgelegt sind, das sich in die Module Vorqualifikation (A), Ausbildung (B) und Berufsbegleitung (C) unterteilen lässt.
- Als sehr ausdifferenziert kann die Qualifizierung für schulische Führungspersonen bzw. an Führungsaufgaben interessierten Lehrkräfte in Bremen beurteilt werden, wo verschiedene Programme und Projekte (ORIENT, FüNF, FLeMi) entwickelt wurde. Dazu zählt u. a. das FLeMi-Projekt, das Führungskräftenachwuchs von Lehrenden mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie anspricht und in der Form einzigartig ist.
- Auch in Bezug auf die Formulierung der Schulleitungsaufgaben sind einige Unterschiede zwischen den Ländern zu verzeichnen. Grundsätzlich variieren die Aufgabenbeschreibungen, abgesehen in den Schulgesetzen und Dienstordnungen zwischen den Ländern. Es bestehen deutliche Unterschiede dahin gehend, wie detailliert und

konkret bestimmte Aufgaben definiert werden, welche Begrifflichkeiten dabei verwendet werden sowie ob und welcher Bezug zwischen den Aufgabenbereichen hergestellt wird (z. B. Qualitätsentwicklung und Personalentwicklung). Die Unterschiede werden dabei besonders hinsichtlich des Umfangs, der Tiefe und des Verbindlichkeitsgrads der beschriebenen Aufgaben deutlich.

Zudem lässt sich auf Basis der vorliegenden Analysen zusammenfassen, dass die rechtlichen Vorgaben zu den Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen der Personalentwicklung sowie der Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtsqualität und die Themen und Inhalte der Schulleitungsqualifizierungen bislang nur bis zu einem gewissen Grad aufeinander zugeschnitten sind. Während im überwiegenden Teil der Länder die Überprüfung der Unterrichtsqualität und die Durchführung von Unterrichtsbesuchen als Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern definiert sind, werden Themen und Inhalte zur Unterrichtsbeurteilung/-beobachtung lediglich in der Hälfte der Bundesländer in den Schulleitungsqualifizierungen integriert, davon nur in zwei Bundesländern in verpflichtenden Qualifizierungsphasen. Der Bereich Personalentwicklung/-management wird im Allgemeinen zwar in fast allen Bundesländern im Rahmen der Schulleitungsqualifizierungen und dabei mehrheitlich in nicht verpflichtenden Qualifizierungsphasen thematisiert, in den Schulgesetzen und Dienstordnungen finden sich entsprechende Aufgabenbeschreibungen jedoch nur in vier Bundesländern. Was die dienstliche Beurteilung betrifft, wird diese, obwohl sie in allen Ländern eine zentrale Aufgabe der Schulleitungen ist, nur in einem Teil der Qualifizierungsangebote thematisiert. Zielvereinbarungen sind nur in zwei Ländern Thema in den Qualifizierungsmaßnahmen. Auch für Mitarbeitergespräche werden Schulleitungen nur in neun Ländern qualifiziert. Eine Diskrepanz zwischen Aufgaben und Qualifizierungsangeboten konnte auch für das Thema Beratung festgestellt werden, das in vielen Ländern als Aufgabe der Schulleiter/innen definiert wird. Als explizites Thema taucht das Führen eines Beratungsgesprächs in den Angeboten zur Qualifizierung nicht auf. Allerdings wird in neun Ländern das Feedback von Schulleiterinnen und Schulleitern an Lehrkräfte thematisiert.

Grundsätzlich ist bei der Analyse der Angebote aufgefallen, dass aktuelle Herausforderungen und Entwicklungserfordernissen wozu bspw. Inklusion und Digitalisierung zählen, bislang noch kaum Bestandteil der Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter sind.

Anhang: Verwendete Quellen für die Auswertung der Angebote der Schulleitungsqualifizierung

Land	Institution	Thema
BW	Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)	Qualifikation Schulleitung Online verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/q_pf/qualifikation/schulleitung/ Zugriff am 13.02.2020 Einführungsseminare für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter Online verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/q_pf/aufgabenbereiche/schulleit/fb_einf/ueberblick.htm Zugriff am 24.04.2020 Berufsbegleitende Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter Online verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/q_pf/aufgabenbereiche/schulleit/fb_bbegl/ Zugriff am 27.04.2020
BY	Akademie für Lehrerfortbildung und Personal führung (ALP) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus	Qualifizierungslehrgänge Schulleitung Online verfügbar unter: https://alp.dillingen.de/personalfuehrung/qualifizierungslehrgaenge/ Zugriff am 24.04.2020 Führungskräftequalifizierung – Module und Lehrgangsthemen Online verfügbar unter: https://alp.dillingen.de/fileadmin/user_upload/3_Personalfuehrung/Fuehrungskraeftequalifizierung_Module_Lehrgangsthemen.pdf Zugriff am 27.04.2020 Qualifikation von Führungskräften an der Schule – Bekanntmachung vom 19. Dezember 2006 Online verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154403 Zugriff am 09.01.2020

Land	Institution	Thema
BE und BB	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg	Konzept zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften sowie für Lehrkräfte, die das Amt als Schulleiterin/Schulleiter anstreben Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/Flyer_Schuljahrsortierung/gilt_immer/Fuhrungskrafte_2018_06_20_final.pdf Zugriff am 09.06.2020 Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/NiA_VdA_Basis/FLYER_VdA_03_08_2021.pdf Zugriff am 26.08.2021 Qualifizierungsreihe für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/NiA_VdA_Basis/NiA_Flyer_02_08_2021.pdf Zugriff am 26.08.2021 Qualifizierungsreihe für berufs-erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/NiA_VdA_Basis/ELF_Flyer_03_08_2021.pdf Zugriff am 26.08.2021

Land	Institution	Thema
HB	Landesinstitut für Schule Bremen (LIS)	Orientierung in den Handlungs-feldern schulischer Führungskräfte Online verfügbar unter: https://www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte/orientierungskurs-8361 Zugriff am 10.02.2020 Projekt FüNF – Führungskräfte-nachwuchs-förderung Online verfügbar unter: https://www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte/orientierungskurs/fuenf-fuehrungskraeftenachwuchsfoerderung-31336 Zugriff am 10.02.2020 Programm ProfiS für neue Schulleitungspersonen Online verfügbar unter: https://www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte/profis-professionell-fuehren-in-der-schule-8366 Zugriff am 10.02.2020
HH	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Li)	Führungsnachwuchskräfte Online verfügbar unter: https://li.hamburg.de/fuehrungkraefte-nachwuchs Zugriff am 10.02.2020 Ausbildung für schulisches Führungspersonal Online verfügbar unter: https://li.hamburg.de/fuehrungkraefte-ausbildung/ Zugriff am 10.02.2020 Begleitqualifizierung Führungskräfte Online verfügbar unter: https://li.hamburg.de/fuehrungkraefte-begleitqualifizierung/ Zugriff am 10.02.2020

Land	Institution	Thema
HE	Hessisches Kultus-ministerium Hessische Lehrkräfte-akademie	Qualifizierungsmodell für künftige Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen (QSH) Online verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultus-ministerium.hessen.de/files/2021-08/qualifizierungsmodell_schulleitung.pdf Zugriff am 02.03.2020 Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen (QSH) - Präsentation zur Pressekonferenz am 19. Juni 2017 Online verfügbar unter: https://docplayer.org/56647078-Qualifizierung-fuer-schulleiterinnen-und-schulleiter-in-hessen-qsh-pressekonferenz-am-19-juni-2017.html Zugriff am 02.03.2020 Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen (QSH) Online verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/Schuldienst/Qualifizierung-fuer-Schulleitungen Zugriff am 04.11.2021 Qualifizierung schulischer Führungskräfte Online verfügbar unter: https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung/fuehrungskraefte-schulen Zugriff am 10.02.2020
MV	Institut für Qualitäts-entwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V)	Führungskräfte-Qualifizierung Online verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/fuehrungskraefte-qualifizierung/ Zugriff am 10.02.2020 Gesamtüberblick und Ausschreibung zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften ab Schuljahr 2020/2021 keine Veröffentlichung; Dokument erhalten auf Anfrage am 10.06.2020

Land	Institution	Thema
NI	Niedersächsisches Landes-institut für schulische Qualitätsent-wicklung (NLQ)	FüNF – Führungskräftenachwuchs- förderung Online verfügbar unter: https://www.nibis.de/fuehrungsnachwuchsfoerderung-fuenf_13273 Zugriff am 10.02.2020 Qualifizierung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter (QSL) Online verfügbar unter: https://www.nibis.de/qualifizierung-fuer-neu-ernannte-schulleiterinnen-und-schulleiter-qsl_13275 Zugriff am 25.04.2020 Berufsbegleitende Qualifizierung für schulische Führungskräfte Online verfügbar unter: https://www.nibis.de/qbf---fuehrungskraefte_13325 Zugriff am 05.05.2020
NW	Landeszentrum für Schul-leitungsqualifizierung/ Schulmanagement NRW Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS)	Gesamtkonzept Leitungsqualifizierung – Rahmen-konzept (24.3.2011) Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/curriculum_lq_stand_maerz_2011.pdf Zugriff am 09.06.2020 Schulleitungsqualifizierung in Nordrhein-Westfalen Online verfügbar unter: https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/PDF/Broschuere_SLQ.pdf Zugriff am 13.02.2020 Eignungsfeststellungsverfahren Online verfügbar unter: https://www.qua-lis.nrw.de/schulmanagement/eignungsfeststellungsverfahren/index.html Zugriff am 25.04.2020 Schulleitungsqualifizierung (SLQ) Online verfügbar unter: https://www.qua-lis.nrw.de/schulmanagement/schulleitungsqualifizierung/index.html Zugriff am 25.04.2020

Land	Institution	Thema
RP	Zentrum für Schul-leitung und Personal-führung (ZfS)	Qualifizierung für Führungs-nachwuchs Online verfügbar unter: https://zfs.bildung-rp.de/angebotsspektrum/qualifizierung-fuer-fuehrungsnachwuchs-an-bbs.html Zugriff am 13.02.2020 Verpflichtende Fortbildung für neue Schul-leiterinnen und Schulleiter Online verfügbar unter: https://zfs.bildung-rp.de/angebotsspektrum/verpflichtende-fortbildung-fuer-neue-schulleiterinnen-und-schulleiter.html Zugriff am 13.02.2020 Verpflichtende Fortbildung für neue Schul-leiterinnen und Schulleiter – Primarstufe Online verfügbar unter: https://zfs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/zfs.bildung-rp.de/FB_neue_SL/Primarstufe/aktueller_Flyer_Primarstufe_2021-2022__002_.pdf Zugriff am 11.05.2020 Verpflichtende Fortbildung für neue Schul-leiterinnen und Schulleiter – Sekundarstufe Online verfügbar unter: https://zfs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/zfs.bildung-rp.de/FB_neue_SL/Flyer_FoBi-SL_Sekundar_08.2020_WEB.pdf Zugriff am 11.05.2020
SL	Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM)	Schulleiterfortbildung und Qualifizierung schulischer Führungskräfte Online verfügbar unter: https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=482# Zugriff am 25.04.2020 Konzept zur Qualifizierung schulischer Führungskräfte Online verfügbar unter: https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=475 Zugriff am 27.04.2020

Land	Institution	Thema
SN	Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) Sächsisches Bildungsinstitut	Konzeption zur Qualifizierung schulischer Führungskräfte Online verfügbar unter: https://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_sbi/KonzeptionQSF.pdf Zugriff am 05.06.2020 Qualifizierung schulischer Führungskräfte Online verfügbar unter: https://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_sbi/DF-FB-Qualifizierung_final.pdf Zugriff am 12.03.2020
ST	Landesschulamt Sachsen-Anhalt Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)	Führungskräfteentwicklung Online verfügbar unter: https://landesschulamt.sachsen-anhalt.de/behoerde/fuehrungskraefteentwicklung/ Zugriff am 28.04.2020 Führungskräftequalifizierung zukünftiger schulischer Führungskräfte (FKQ) Online verfügbar unter: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fort-und-weiterbildung/fortbildung/fuehrungskraeftequalifizierung-fkq/ Zugriff am 19.11.2020
SH	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig–Holstein (IQSH)	Angebote für schulische Führungskräfte Online verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Fuehrungskraefte/angeboteFuehrungskraefte.html Zugriff am 28.04.2020 Training zur Vorbereitung auf Schulleitungsaufgaben (TVaS) Online verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Fuehrungskraefte/tvas.html Zugriff am 27.04.2020 Führungskräftequalifizierung (Schule) Online verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/Themen/BildungHochschulen/FuehrungskraefteQuali/fuehrungskraeftequalifizierungSchule.html Zugriff am 05.03.2020

Land	Institution	Thema
TH	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissen-schaft und Kultur Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehr-planentwicklung und Medien (ThILLM)	Konzeption des für das Schul-wesen zuständigen Ministeriums zur Qualifizierung von pädagogischen Führungspersonen in Schulen Online verfügbar unter: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/498d104a-2aec-4b4a-ad38-2ddd57ce2914/Konzeption_zur_Qualifizierung_paedagogischer_Fuehrungspersonen_in_Schulen.pdf Zugriff am 02.03.2020 Gesamtüberblick Schulleitungsqualifizierung Online verfügbar unter: https://www.schulportal-thueringen.de/fuehrungskraefte Zugriff am 05.05.2020

Literatur

Anderegg, N. & Breitschaft, J. (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *DDS – Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis.*, *112*(3), 302–309.

Berkemeyer, J., Berkemeyer, N. & Meetz, F. (Hrsg.). (2015). *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779941392

Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–295). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF-Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem" (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP).* Berlin: DIPF.

Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT - Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.). (2008). *Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen. Eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln.

Erckrath, M. (2020). *Auswahl und Qualifizierung zukünftiger Schulleitungen. Organisationstheoretische Analysen zur Implementierung eines Assessment-Centers* (Research). Wiesbaden: Springer VS.

Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2008). *Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben* (Bd.15.). Weinheim und München: Juventa.

Huber, S. G. (2007). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregungen für Deutschland. Grundwissen Schulleitung-Handbuch für das Schulmanagement. *LinkLuchterhand*, S. 144–151.

Huber, S. G. (2015). Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. Überblick über aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. In J. Berkemeyer,

N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 96–112). Weinheim: Beltz Juventa.

Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – Ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule*, *112*(3), 257–276.

KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004*.

KMK. (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020*.

Meyer, A., Richter, D., Marx, A. & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, *35*(2).

Pham-Xuan, R. & Ammann, M. (2020). Schulleitung in Österreich:. Zwischen Leadership und Schulmanagement. *Die Deutsche Schule*, *112*(3), 296–301.

Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns* (Wissen & Praxis Bildungsmanagement, Bd. 2). München: Luchterhand.

Rosenbusch, H. S. & Warwas, J. (2007). *Schulleitung als Profession. Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement*. Köln: LinkLuchterhand.

Schratz, M. (2015). Personalentwicklung braucht Leadership. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 70–94). Weinheim: Beltz Juventa.

Tulowitzki, P., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, *111*(2), 149–169.

Tulowitzki, P. & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360–368). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46*(6), 851–865.

Verzeichnis der Rechtsquellen der Länder

Bw SchG. Schulgesetz für Baden-Württemberg vom 01.08.1983 i.d.F. vom 19.03.2020 (GBl. 1983, 397, K.u.U. 1983, 584, S. 53).

Bay LDO. Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern vom 05.07.2014 i.d.F. vom 12.2019 (KWMBl. S. 112; BayMBl. Nr. 331).

Bln SchG. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004 i.d.F. vom 11.06.2020 (GVBl. 2004, 26, S. 255).

BbgSchulG. Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg vom 02.08.2002 i.d.F. vom 18.12.2018 (GVBl. I Nr. 35, 78).

Brem LDO. Verordnung über die Aufgaben der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 05.08.2005 i.d.F. vom 04.02.2015.

HmbSG. Hamburgisches Schulgesetz vom 16.04.1997 i.d.F. vom 31.08.2018 (HmbGVBl. 1997, S. 97, HmbGVBl. S. 280).

Hess LDO. Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vom 04.11.2011 i.d.F. vom 09.11.2016 (ABl. S. 870).

SchulG HE 2017. Hessisches Schulgesetz vom 01.08.2017 i.d.F. vom 28.06.2020 (GVBl. 2017, 150).
Mv SchulG M-V. Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. vom 10.09.2010 i.d.F. vom 02.12.2019 (GVOBl. M-V S. 172).
NSchG. Niedersächsisches Schulgesetz vom 03.03.1998 i.d.F. vom 07.11.2019 (Nds. GVBl. S. 66).
Nrw ADO. Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen vom 18.06.2012 i.d.F. vom 30.11.2014 (ABl. NRW. S. 32, 384).
Rp DO-Schulen. Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (DO-Schulen) Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung vom 22.06.2019 (GAmtsbl. 2019, S. 151).
Rp SchulG. Schulgesetz vom 30.03.2004 i.d.F. vom 19.12.2018.
Saarl ADOS. Allgemeine Dienstordnung für Schulleiter vom 16.02.1975.
SächsSchulG. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Neufassung des Sächsischen Schulgesetzes vom 27.09.2018.
SchulG LSA. Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 09.08.2018 (GVBl. LSA 2018, 244, 245).
Sh Lehrerdienstordnung. Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen an allen öffentlichen Schulen im Lande Schleswig-Holstein Erlass des Kultusministers vom 17.02.1950 i.d.F. vom 18.06.1998 (NBI. Schl.-H Schulw. S. 31; zuletzt geändert durch Erlass vom 18. Juni 1998 (NBI. MBWFK. Schl.-H. S. 234)).
Sh SchulG. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24.01.2007 i.d.F. vom 01.07.2020 (GVOBl. 2007, 39, ber. S. 276).
Th LDO. Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen vom 30.11.2011 (GABl. 1993, 235, GABl. 2001, 326).

Prof. Dr. Barbara Muslic Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (Vertretungsprofessur). Forschungsschwerpunkte: Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung, International vergleichende Bildungsforschung, Qualitative Schul(organisations)forschung.
barbara.muslic@ku.de

Prof. Dr. Eva-Maria Lankes, i.R. Technische Universität München, ehemalige Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Qualitätssicherung im Bildungswesen, Bildungsmonitoring, Evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Kompetenzentwicklung und -modellierung, Lern- und Unterrichtsbedingungen im internationalen Vergleich.
lankes@tum.de

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit.
c.schewe2@fu-berlin.de

Felicitas Thiel Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule
felicitas.thiel@fu-berlin.de



10 Schulische Personalentwicklung als Führungsaufgabe in den 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Herausforderungen und Perspektiven

Felicitas Thiel, Claudia Manuela Schewe, Eva-Maria Lankes, Norbert Maritzen und Thomas Riecke-Baulecke

Mit dem vorliegenden Band wird erstmals eine Synopse über die rechtlichen Regelungen zur Personalentwicklung an allgemeinbildenden Schulen für die 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland vorgelegt, die Unterschiede in der Verankerung von Personalentwicklung als Führungsaufgabe aufzeigt.

Für eine umfassende Beschreibung einer politischen Strategie, sind folgende Fragen von besonderem Interesse: Welche übergeordneten Ziele werden mit dieser Strategie verfolgt bzw. welches Leitbild liegt der Strategie zugrunde? Welche Instrumente und Maßnahmen werden mit Blick auf diese Strategie implementiert? Wer entscheidet über den Einsatz der Instrumente und Maßnahmen? Wie werden die Entscheider für diese Aufgabe qualifiziert?

F. Thiel (✉) · C. M. Schewe
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

C. M. Schewe
E-Mail: c.schewe2@fu-berlin.de

E.-M. Lankes
Technische Universität München, München, Deutschland
E-Mail: lankes@tum.de

N. Maritzen
Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg, Deutschland
E-Mail: norbert.maritzen@icloud.com

T. Riecke-Baulecke
Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Stuttgart, Deutschland
E-Mail: dr.riecke@wtnet.de

F. Thiel et al. (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_10

Im vorliegenden Band wurden diese Fragen für den Bereich der Personalentwicklung als schulische Führungsaufgabe auf der Grundlage von rechtlichen Regelungen und konzeptuellen Dokumenten beantwortet. Zunächst erfolgte eine Rekonstruktion der Ziele und Leitbilder schulischer Personalentwicklung auf der Grundlage der Referenzrahmen der Länder zur Schulqualität. Im Anschluss wurden vier Bereiche der Personalentwicklung hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und den entsprechenden Entscheidungskompetenzen auf der Grundlage von einschlägigen Gesetzen und Verwaltungsvorschriften untersucht. Abschließend wurden die Curricula der Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter daraufhin analysiert, inwieweit diese die unterschiedlichen Aufgaben der Personalentwicklung adressieren.

Unter Personalentwicklung werden Maßnahmen verstanden, „mit denen Beschäftigte gefördert und qualifiziert werden." Diese Maßnahmen umfassen „neben der Fortbildung auch den Einsatz von Beschäftigten auf gleich- oder höherwertigen Stellen (Rotation bzw. Beförderung) und basieren auf der Einschätzung des jeweils vorhandenen Entwicklungspotenzials sowie der beruflichen Entwicklungswünsche" (Reichard und Röber 2019 S. 396). Personalentwicklung ist als Teil des Personalmanagements eine strategische Führungsaufgabe. Weil der Begriff der Personalentwicklung häufig nicht trennscharf abzugrenzen ist von Aspekten des Personalmanagements und der Personalführung, wurden – nicht zuletzt auch aufgrund einer teilweise breiten Begriffsverwendung im schulischen Bereich (s. Kap. 3) – neben der Erhaltung und Weiterentwicklung von Kompetenzen auch Aspekte der Personalgewinnung und -führung berücksichtigt.

Die Ergebnisse der Analysen werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst. Im zweiten Schritt werden die Befunde vergleichend diskutiert und abschließend werden Perspektiven für eine Weiterentwicklung der Instrumente schulischer Personalentwicklung skizziert.

10.1 Leitbilder und Instrumente schulischer Personalentwicklung: eine Bestandsaufnahme

Zunächst werden die zentralen Befunde der Auswertung der Referenzrahmen zur Schulqualität hinsichtlich des dort dokumentierten Leitbilds der Personalentwicklung berichtet. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Analysen der einschlägigen rechtlichen Dokumente zu den vier Instrumenten – Personalgewinnung und -beförderung, dienstliche Beurteilung, individualisierte Personalentwicklung, Fortbildung – dargestellt. Schließlich erfolgt die Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung der Qualifikationsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter.

10.1.1 Leitbilder schulischer Personalentwicklung

Die Analyse der Referenzrahmen zur Schulqualität offenbart, dass Personalentwicklung in fast allen Ländern als Merkmal von Schulqualität bzw. als Element schulischen Führungshandelns definiert wird. Allerdings zeigt die Rekonstruktion der Operationalisierung und der Verankerung dieser Qualitätsdimension im Qualitätstableau, dass sich hinter dem Begriff unterschiedliche Konzepte verbergen bzw. dass Teilaspekte eine unterschiedliche Gewichtung erfahren.

Das gilt zunächst für den Zuschnitt des Begriffs. Während in den meisten Ländern Aktivitäten und Maßnahmen, die zur Erhaltung und Weiterentwicklung von Kompetenzen dienen, im Mittelpunkt stehen, legen einige Länder einen weiten Begriff der Personalentwicklung zugrunde, der in die Bereiche des Personalmanagements sowie der Personalführung ausgreift.

Was die Operationalisierung bzw. die Konkretisierung der Qualitätsindikatoren betrifft, so scheint ein geteiltes Verständnis über die Bedeutung von Gesprächen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern zu bestehen. In den Referenzrahmen eines großen Teils der Länder werden diese Gespräche allerdings nicht mit Zielvereinbarungen in Verbindung gebracht. Auch Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung sind nicht überall als Indikator genannt, vielmehr werden häufig kollegiale Hospitationen als Merkmal einer gelingenden Personalentwicklung betrachtet.

Während die Referenzrahmen einiger Länder eine systematische Personalentwicklung eindeutig als Führungsaufgabe definieren und deshalb vor allem die Schulleiterinnen und Schulleiter andressieren, wird in anderen Ländern die Rolle des Kollegiums für die Professionalisierung der Lehrkräfte stärker betont. Die den Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich Personalentwicklung zugeschriebenen Aufgaben variieren dementsprechend zwischen einer strategischen Führungsaufgabe, die auch eine individualisierte Personalentwicklung auf der Grundlage von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen einschließt und einer eher am Konzept des *primus inter pares* orientierten Leitung, deren Zweck vornehmlich in der Ermöglichung gemeinschaftlicher Entwicklungsaktivitäten von Lehrkräften besteht.

Diese unscharfe Definition und Operationalisierung des Handlungsfelds Personalentwicklung in den Referenzrahmen spiegelt sich auch in den Beschreibungen der Aufgaben sowie der Gestaltungsspielräume von Schulleiterinnen und Schulleitern in den rechtlichen Dokumenten. Zwar sehen alle Länder eine Vorgesetztenfunktion sowie die Weisungsbefugnis von Schulleiterinnen und Schulleitern vor, die Übertragung konkreter Dienstvorgesetztenfunktionen ist in den Ländern allerdings sehr unterschiedlich geregelt.

10.1.2 Personalgewinnung, Beförderung und Personalentwicklung

Was die Personalgewinnung betrifft, so sind insbesondere drei Instrumente mit der Stärkung schulischer Entscheidungskompetenzen eng verbunden: die Möglichkeit der

schulbezogenen Ausschreibung von Stellen, die Zuweisung von Personalbudgets, aus denen Schulen z. B. Vertretungen oder pädagogisches Personal für spezifische Vorhaben finanzieren können sowie die Möglichkeit, befristete Arbeitsverträge selbst abschließen zu können. Was die Beförderung betrifft, ist insbesondere die Besetzung der Stellen im mittleren Management, also der Funktionsstellen wie Fachbereichsleitungen oder Qualitätsbeauftrage, von Interesse für eine strategische Personalentwicklung.

Schulbezogene Ausschreibungen sind bis auf drei Länder in allen Ländern möglich. In einigen Ländern ist das schulbezogene Verfahren das Regelverfahren, in anderen Ländern wird das schulbezogene Verfahren neben dem sogenannten Listenverfahren praktiziert. Allerdings entscheiden nur in der Hälfte der Länder die Schulleiterinnen und Schulleiter selbstständig über die Einstellung im Rahmen der schulbezogenen Ausschreibung. In den anderen Ländern entscheidet die Schulbehörde, in der Regel auf der Basis eines Vorschlags der Schulleiterinnen und Schulleiter. In einem Land fungiert die Schule als einstellende Behörde. In vier weiteren Ländern machen die Schulleiterinnen und Schulleiter ein Einstellungsangebot.

Die Besetzung von Funktionsstellen unterhalb der Schulleiterinnen und Schulleiter – also Stellen im mittleren Management der Schule – ist einerseits für die Schulentwicklung relevant anderseits für die Gestaltung von Karrierewegen im Rahmen einer strategischen Personalentwicklung. In fünf Ländern gestalten die Schulleiterinnen und Schulleiter maßgeblich das Auswahlverfahren. In einem Land entscheiden sie sogar über die Einstellung. In einigen Ländern entscheidet die Schulbehörde auf der Grundlage eines Vorschlags der Schulleiterinnen und Schulleiter. In sieben Ländern entscheidet die Schulbehörde ohne systematischen Einbezug der Schulleiterinnen und Schulleiter, abgesehen von der dienstlichen Beurteilung, die in der Regel durch die Schulleiterinnen und Schulleiter erstellt wird.

Eine Personalkostenbudgetierung ist bis auf drei Länder in allen Ländern eingeführt. Schulleiterinnen und Schulleiter können in acht Ländern selbst Arbeitsverträge abschließen, in zwei Ländern ist dies in Schulen möglich, die den Status einer selbstständigen Schule haben.

Eine Betrachtung der Entscheidungsspielräume der Schulleiterinnen und Schulleiter über die vier Aspekte der Personalgewinnung – schulbezogenen Ausschreibung, Besetzung von Funktionsstellen, Personalbudget, Abschluss von Arbeitsverträgen – hinweg zeigt, dass die Varianz der Entscheidungsspielräume zwischen den Ländern sehr hoch ist. In drei Ländern haben die Schulleiterinnen und Schulleiter eher große bis große Entscheidungsspielräume. In zwei Ländern sind die Entscheidungsspielräumer der Schulleiterinnen und Schulleiter bei der Personalgewinnung und -beförderung als gering bis sehr gering zu bezeichnen.

10.1.3 Dienstliche Beurteilung und Personalentwicklung

Für den gesamten öffentlichen Dienst und damit auch für die Schulen ist die dienstliche Beurteilung das zentrale Element der Beförderung und Karriereentwicklung. Die dienstliche Beurteilung besitzt für den öffentlichen Dienst ein „Monopol für die Leistungsmessung“ und wird deshalb als wichtigstes „Instrument für die Zuteilung von Karrierechancen“ (Lorse 2020 S. 104) bezeichnet. Dies gilt umso mehr, als mit der Dienstrechtsreform im Jahr 1997 der automatische altersgetriebene Aufstieg durch eine stärkere Orientierung des Aufstiegs an Leistungsmerkmalen abgelöst wurde. Insofern ist es irritierend, dass in bildungswissenschaftlichen Publikationen zur Personalentwicklung an Schulen kaum eine systematische Auseinandersetzung mit diesem Instrument stattfindet.

Über ihre Funktion als „Instrument für Beförderungsentscheidungen“ sowie Bewährungsfeststellungen (Lorse 2020 S. 127) werden der dienstlichen Beurteilung einige weitere Funktionen der Personalführung und der Personalentwicklung zugeschrieben. Lorse spricht deshalb auch von der „Multifunktionalität“ der dienstlichen Beurteilung. Wie in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes erfolgt mit der dienstlichen Beurteilung auch in der Schule eine Feststellung der Leistung, der Eignung und der Befähigung auf der Grundlage des in Art. 33 Abs. 2 des Grundgesetzes formulierten Leistungsgrundsatzes, aus dem das Gebot der Bestenauslese abgeleitet werden kann (Leppek 2010).

Zu unterscheiden sind die anlassbezogene Beurteilung und die Regelbeurteilung. Eine anlassbezogene Beurteilung erfolgt immer im Hinblick auf einen bestimmten Anlass z. B. eine anstehende Verbeamtung auf Lebenszeit oder die Besetzung eines Beförderungsamts. Eine regelmäßige Beurteilung erfolgt im Unterschied dazu in einem festgelegten Turnus. Sie wird häufig als „Regeltypus“ bezeichnet (Lorse 2020 S. 135), weil hier durch Beurteilungsstichtag und gleiche Beurteilungszeiträume eine valide Beurteilung der fachlichen Leistung besser zu gewährleisten sei, als bei einer anlassbezogenen Beurteilung. Insbesondere die regelmäßige Beurteilung wird als ein Instrument der Personalführung und -förderung beschrieben; deshalb erfolgt häufig eine Verknüpfung der regelmäßigen Beurteilung mit einen Feedback- oder Mitarbeitergespräch.

Auf der Grundlage der allgemeinen Regelungen der Länder zur dienstlichen Beurteilung wurden spezifische Verfahren für den Bereich der Schule entwickelt. Nur sechs Länder sehen eine regelmäßige Beurteilung ihrer Lehrkräfte in den Beurteilungsrichtlinien vor. Die anderen Länder verzichten entsprechend auf eine kontinuierliche Leistungserfassung und -dokumentation bzw. stellen eine solche Leistungserfassung den Schulleiterinnen und Schulleiter frei.

Die dienstliche Beurteilung wird von unterschiedlichen Gesprächen zwischen Schulleiterin bzw. Schulleiter und beurteilter Lehrkraft begleitet. Die Hälfte der Länder sehen ein Gespräch vor der Beurteilung vor, in dem über das Verfahren informiert und der Maßstab der Beurteilung kommuniziert werden kann. In den meisten Ländern ist ein

Gespräch nach der Unterrichtsbeurteilung oder im Zusammenhang mit der Eröffnung vorgesehen. In zwei Ländern werden die dienstliche Beurteilung und Beratungsgespräche dagegen entzerrt. Zielvereinbarungen werden in Zusammenhang mit der dienstlichen Beurteilung lediglich in zwei Ländern geschlossen.

In der Mehrzahl der Länder wurde den Schulleiterinnen und Schulleiter die Dienstvorgesetztenfunktion für die dienstlichen Beurteilung übertragen. In einigen Ländern liegt allerdings die Zuständigkeit für bestimmte Bereiche der Beurteilung nach wie vor ganz oder teilweise in den Händen der Schulaufsicht.

An die Validität der Beurteilung einer Arbeitsleistung, egal ob zu Selektions- oder Feedbackzwecken, müssen besondere Ansprüche gestellt werden. Im Unterschied etwa zur Unterrichtsbeurteilung in den USA sind Qualitätssicherungsmaßnahmen bei der dienstlichen Beurteilung in den deutschen Ländern nur wenig ausgeprägt. Nur in fünf Ländern sind Ansätze für ein „effektives Beurteilungs-Controlling, das Fehlentwicklungen frühzeitig sichtbar macht und Interventionspunkte markiert" (Lorse 2020 S. 261), erkennbar. Eine regelhafte Zweitbeurteilung sehen beispielsweise nur zwei Länder vor und eine verpflichtende Qualifizierung für dienstliche Beurteilung ist nur in einem Land geregelt. Eine wichtige Voraussetzung für die Validität und Vergleichbarkeit einer Beurteilung ist die Operationalisierung der Beurteilungsindikatoren. Diese Indikatoren werden entweder in den Richtlinien definiert oder in angehängten Bögen operationalisiert. Nur in fünf Richtlinien bzw. Bögen ist ein expliziter Bezug zu den Standards der Kultusministerkonferenz für die Lehrkräftebildung zu erkennen. Auch die Kriterien für die Beurteilung des Unterrichts, der den Kern der fachlichen Leistung darstellt, stehen nur teilweise in Übereinstimmung mit den Befunden der Unterrichtsforschung; zudem bestehen große Unterschiede bei der Operationalisierung von Unterrichtsqualität zwischen den Ländern. Dazu kommt, dass sich auch die Verfahren der Unterrichtsbeurteilung hinsichtlich der vorausgesetzten Zahl der Unterrichtsbesuche sowie ihrer Ankündigung deutlich unterscheiden.

Die teilweise großen Unterschiede der Verfahren und Indikatoren zur Beurteilung der fachlichen Leistung werfen die Frage der länderübergreifenden Vergleichbarkeit der Beurteilung auf. Dass eine Rückbindung der Operationalisierung der Indikatoren zur Beurteilung der Unterrichtsqualität an die Ergebnisse der Unterrichtsforschung weitgehend fehlt, muss angesichts des „Monopols", das die dienstliche Beurteilung für die Leistungsmessung besitzt (Lorse 2020 S. 104), außerordentlich kritisch betrachtet werden, weil die dienstliche Beurteilung durch diese Monopolstellung mindestens eine orientierende Funktion für die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte in der schulischen Praxis hat.

Was die Frage der Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter im Verfahren der dienstlichen Beurteilung betrifft, so kann einerseits die Stellung gegenüber der Schulaufsicht betrachtet werden. Fünf Länder räumen den Schulleiterinnen und Schulleiter eine starke Stellung gegenüber der Schulaufsicht ein und legen die dienstliche Beurteilung ausschließlich in die Hände der Schulleiterinnen und Schulleiter. Zum anderen kann betrachtet werden, welche strategischen Führungsinstrumente die Schulleiterinnen und

Schulleiter nach innen besitzen. Hier ist insbesondere die regelmäßige Beurteilung zu nennen sowie die Möglichkeit, im Rahmen der regelmäßigen Beurteilung Zielvereinbarungen abschließen zu können. Hier sehen zwei Länder eine sehr starke Position der Schulleiterinnen und Schulleiter vor.

Über alle Aspekte der dienstlichen Beurteilung hinweg zeigt sich eine starke Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter in zwei Ländern und eine vergleichsweise schwache Stellung in sieben Ländern.

10.1.4 Individualisierte Personalentwicklung durch Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreize

Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreize können als zusammenhängende Instrumente einer systematischen, individualisierten Personalführung verstanden werden. Während schulinterne Fortbildung sich auf die Kompetenzentwicklung des gesamten Kollegiums bezieht und in der Regel an besonderen Entwicklungsschwerpunkten ausgerichtet ist, geht es bei der individualisierten Personalentwicklung um die Kompetenzentwicklung einzelner Lehrkräfte, auch unabhängig von schulischen Entwicklungsschwerpunkten.

Mitarbeitergespräche zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrkräften sind in zehn Ländern verpflichtend, in fünf Ländern nicht verpflichtend und in einem Land nicht vorgesehen. In einigen Ländern werden Mitarbeitergespräche nicht nur als Aufgabe der Schulleitung, sondern auch als Recht der Lehrkräfte verstanden. In drei Ländern sind Mitarbeitergespräche verpflichtend mit Zielvereinbarungen zu verbinden. In zwei weiteren Ländern ist dies in der Regel der Fall. In acht Ländern können Zielvereinbarungen erfolgen, sie sind allerdings nicht verpflichtend vorgesehen. Zentraler Gegenstand der Mitarbeitergespräche ist – neben der Verbesserung der Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften – der Unterricht. Entsprechend werden Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. Schulleitungen in allen Ländern dazu verpflichtet, sich über den Unterricht der Lehrkräfte ihrer Schule Kenntnis zu verschaffen, dazu sollen sie Unterrichtsbesuche durchführen. In einigen Ländern erfolgen diese Unterrichtsbesuche im Rahmen der dienstlichen Beurteilung. In anderen Ländern sind Mitarbeiter- oder Beratungsgespräche und damit auch Unterrichtsbesuche von der dienstlichen Beurteilung abgekoppelt. Idealtypisch erfolgt auf der Grundlage des Austausches über den Unterricht der Lehrkraft im Rahmen eines Mitarbeitergesprächs eine Verabredung über Fortbildungsaktivitäten. In einigen Ländern existieren Gesprächsbögen oder Checklisten, die zur Vorbereitung und Strukturierung von Mitarbeitergesprächen genutzt werden können. In den meisten Ländern erfolgt keine Dokumentation der Ergebnisse der Mitarbeitergespräche bzw. der Zielvereinbarungen in der Personalakte, einige Länder schließen dies sogar explizit aus.

Was Anreizsysteme in Schulen betrifft, können Leistungsprämien und Anrechnungsstunden für die Übernahme bestimmter Aufgaben unterschieden werden.

Mit der Föderalismusreform im Jahr 2006 ist die Befugnis zur Regelung von Besoldungsangelegenheiten der Landesbeamten auf die Länder übergegangen. Elf Länder haben ein oder mehrere Instrumente der leistungsbezogenen Bezahlung – Leistungsprämien, Leistungszulagen oder Leistungsstufen – im öffentlichen Dienst vorgesehen. Leistungsprämien[1] für Lehrkräfte sind derzeit allerdings nur in zwei Ländern implementiert.

In einem leistungsorientierten Führungssystem sind Leistungsanreize mit Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen verknüpft. Ein solches Führungssystem steht allerdings im öffentlichen Dienst, insbesondere im Schulsystem, stark in der Kritik. Die Personalvertretungen artikulieren regelmäßig Bedenken gegen eine Diversifizierung der Beschäftigtenentgelte durch leistungsbezogene Komponenten der Vergütung; aber auch Zielvereinbarungen und Mitarbeitergespräche sind teilweise umstrittene Instrumente der Mitarbeiterführung. Während in angelsächsischen Ländern vielfach Leistungsanreize für Lehrkräfte implementiert sind, und zwar auf der Grundlage eines standardisierten Bewertungsverfahrens, das als Leistung der Lehrkraft u. a. auch die Lernzuwächse der SchülerInnen und Schüler erfasst, erfolgt in den beiden deutschen Ländern, die Leistungsprämien für Lehrkräfte gewähren, keine standardisierte Beurteilung der Leistung. Den Dienstvorgesetzten wird vielmehr ein großer Beurteilungsspielraum hinsichtlich der Feststellung einer besonderen Leistung zugestanden. Es ist nicht erkennbar, dass die Leistungsprämien in den beiden Ländern mit der Vereinbarung von Zielen oder Mitarbeitergesprächen verbunden werden.

Im Unterschied zu Leistungsprämien sind Ermäßigungsstunden in Schulen selbstverständlich. Anders als zweckgebundene Anrechnungsstunden, deren Zumessung in Verordnungen bereits festgelegt ist, sind für Zwecke einer strategischen Personalentwicklung die nicht-zweckgebundenen Stundenzumessungen relevant. Schulen erhalten teilweise schulbezogene Pauschalen oder Leitungspauschalen, die für die Übernahme bestimmter Aufgaben im Schulmanagement oder in der Schulentwicklung eingesetzt werden können. Die Regelungen der Länder unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der Zuweisung von nicht-zweckgebundenen Stunden. Die größten Spielräume haben Schulleitungen bei der Gewährung von schulbezogenen Anrechnungsstunden im Rahmen eines Arbeitszeitmodells, das, abweichend vom sogenannten Deputatsmodell, Stunden für unterrichtsbezogene, schulbezogene und allgemeine Aufgaben vorsieht. Zwar haben zum gegenwärtigen Zeitpunkt einige Länder die Möglichkeit der Erprobung von Arbeitszeitmodellen gesetzlich vorgesehen, allerdings ist das Modell aktuell nur in einem Land implementiert. Andere Länder weisen den Schulen aber Anrechnungsstunden für schulbezogene Aufgaben zu, über die die Schulen selbst entscheiden können. Im Rahmen einer systematischen Personalentwicklung könnten diese Stunden aus

[1] Es ist irreführend, dass Zulagen, die beispielsweise im Zusammenhang mit den pandemiebedingten Herausforderungen in vielen Ländern gewährt werden, häufig als Leistungsprämien bezeichnet werden. Hier handelt es sich nicht um Leistungsprämien im eigentlichen Sinn.

den Schulpauschalen prinzipiell als Anreize eingesetzt werden. Gleiches gilt auch für sogenannte Leitungspauschalen oder Leiterpauschalen, sofern sie einen flexiblen Einsatz sowie eine Übertragung eines Anteils des Budgets auf weitere Lehrkräfte ermöglichen. Als zentraler Befund ist festzuhalten, dass der Großteil der den Schulen zugewiesenen Stunden zweckgebunden erfolgt (z. B. für die altersabhängige Reduktion der Unterrichtsverpflichtung) und dass auch nicht-zweckgebundene Anrechnungsstunden häufig als Kompensation für besondere Belastungen, weniger für die Übernahme besonderer schulbezogener Aufgaben gewährt werden. Außerdem wird nur in den Verordnungen zweier Länder eine Befristung der Vergabe von Anrechnungsstunden explizit festgeschrieben.

Die Regelungen, wer über die nicht-zweckgebundenen Anrechnungsstunden für Lehrkräfte entscheidet, lassen Rückschlüsse darauf zu, welche Position die Gesetzgeber für Schulleiter und Schulleiterinnen definieren. Fünf Länder legen die Entscheidung über schulbezogene Anrechnungsstunden allein in die Hände der Schulleiterinnen und Schulleiter. Die anderen Länder sehen den Einbezug der Lehrerkonferenz vor oder sehen allgemein die Schule in der Pflicht, über die Anrechnung zu entscheiden. Auch hinsichtlich des Einbezugs des Personalrats sind deutliche Unterschiede erkennbar. In einigen Ländern ist der Personalrat zu hören, in anderen ist an der Abstimmung von Grundsätzen für die Verteilung der Anrechnungsstunden beteiligt. In einem Land ist die Mitbestimmung des Personalrats bei der Verteilung der Anrechnungsstunden auf die einzelnen Lehrkräfte vorgeschrieben.

Über alle Aspekte einer individualisierten Personalentwicklung hinweg – Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen, Leistungsprämien und Anrechnungsstunden – sehen drei Länder eine sehr starke bis starke Position der Schulleiterinnen und Schulleiter vor. In einem Land haben die Schulleiterinnen und Schulleiter bei der individualisierten Personalentwicklung nur geringe Gestaltungskompetenzen.

10.1.5 Fortbildung als Kern schulischer Personalentwicklung

In allen Ländern wird die Motivierung zur bzw. Veranlassung von Fortbildungsmaßnahmen als eine wichtige Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter betrachtet. Neun Länder verpflichten sie zur Überprüfung der Fortbildungsbeteiligung der Lehrkräfte.

An der Tatsache, dass eine schulische Fortbildungsplanung in allen Ländern verankert ist, kann abgelesen werden, dass die Gesetzgeber auf eine systematische Personalentwicklung grundsätzlich großen Wert legen. Dem entspricht auch die Verbindung der Fortbildungsplanung mit dem Schulprogramm in sieben Ländern. Fortbildungsplanung bezieht sich insbesondere auf die schulinterne Fortbildung, die in den meisten Ländern Vorrang vor einer individualisierten Fortbildung hat. Schulinterne Fortbildung bezieht sich in der Regel auf Entwicklungsvorhaben der Schule und ist infolgedessen in der Regel an das gesamte Kollegium adressiert.

In einigen Ländern ist vorgesehen, dass die Fortbildungsplanung nicht nur auf die Identifikation des schulbezogenen Bedarfs an Fortbildungen abzielt, sondern auch den individuellen Fortbildungsbedarf von Lehrkräften adressiert. In Mitarbeitergesprächen können individuelle Fortbildungsbedarfe identifiziert werden. Im Unterschied zu Anreizen (Prämien und Stundenermäßigungen) wird die Fortbildung mit dem Instrument der Mitarbeitergespräche, in den meisten Ländern, in denen regelmäßige Mitarbeiter- bzw. Zielvereinbarungsgespräche vorgesehen sind, systematisch verknüpft. In sieben Ländern ist vorgesehen, dass Fortbildung in Mitarbeitergesprächen zwischen Schulleiterin bzw. Schulleiter und Lehrkraft zu thematisieren ist. Vereinbarungen zu Fortbildungsmaßnahmen zwischen der Schulleitung und der Lehrkraft sind in acht Ländern vorgesehen. Neun Länder räumen der Schulleitung außerdem die Möglichkeit ein, Fortbildungsmaßnahmen anzuordnen.

Die Analyse der Instrumente zur schulischen Fortbildung zeigt, dass zwischen den Erwartungen an Schulleitungen, wie sie vor allem in Schulgesetzen und Dienstordnungen formuliert werden und den Instrumenten, die Schulleitungen zur Umsetzung einer individualisierten Fortbildung nutzen können, eine gewisse Diskrepanz besteht. So ist nicht in allen Ländern eine Dokumentationspflicht vorgesehen, die eine Voraussetzung für ein echtes Controlling darstellt. Auch können die Schulleitungen nur in der Hälfte der Länder eine Fortbildung anordnen. Insbesondere für die Entwicklung und Umsetzung einer Strategie zur individualisierten Personalentwicklung, die Unterrichtsbesuche, Mitarbeitergespräche und Vereinbarungen über eine Fortbildungsteilnahme verknüpft, ist es für die Schulleitung vor Ort sehr hilfreich, wenn sie sich auf klare Regelungen zum Fortbildungsumfang und zur Dokumentation beziehen kann.

Die Einwirkungsmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter auf die Fortbildungsaktivitäten der Lehrkräfte können nur in einem Land als hoch bezeichnet werden. In einem Land sind die Einwirkungsmöglichkeiten von Schulleiterinnen und Schulleitern auf die Fortbildungsaktivitäten der Lehrkräfte gering und in zwei Ländern sind keine (der hier untersuchten) Instrumente für Schulleiterinnen und Schulleiter vorgesehen, um Lehrkräfte zur Fortbildung zu veranlassen.

10.1.6 Qualifizierung von Schulleitungen für schulische Personalentwicklung

Zwar sind keine aufgabenbezogenen Standards für Schulleitungshandeln definiert, allerdings enthalten die Schulgesetze und Dienstordnungen der Länder Festlegungen, die als eine Art Zielvorgabe für die Rolle und damit auch für Qualifizierungsmaßnahmen interpretiert werden können. Die Schulgesetze und Dienstordnungen der Länder unterscheiden sich allerdings deutlich, was den Differenzierungsgrad der Aufgabenbeschreibung betrifft. Wenige Länder beschreiben die Aufgaben sehr differenziert und umfassend. In den Gesetzen und Dienstordnungen anderer Länder finden sich insbesondere zu der zentralen Frage der Sicherung der Unterrichtsqualität, etwa durch

Unterrichtsbesuche, Gespräche, Information, durch Beratung oder Fortbildungsplanung, keine oder wenig Angaben.

Grundsätzlich haben alle Länder mit der Veränderung des Aufgabenzuschnitts der Schulleiterrolle auch nach und nach Weiterbildungsangebote implementiert, die (zukünftige) Schulleiterinnen und Schulleiter für die entsprechenden Aufgaben qualifizieren sollen. In der Regel wurden diese Angebote in der Verantwortung der Landesinstitute und/oder Schulbehörden entwickelt. An einigen wenigen Universitäten wurden weiterbildende Studiengänge eingerichtet, teilweise in Kooperation mit Landesinstituten.

Prinzipiell können drei Phasen der Qualifizierung unterschieden werden: eine berufsvorbereitende Phase, der in einem Land ein Assessmentverfahren vorgelagert ist, eine Berufseingangsphase, in der begleitende Angebote gemacht werden und eine berufsbegleitende Phase, in der eine Weiterentwicklung und Anpassung von Kompetenzen an neue Anforderungen im Mittelpunkt steht. In den meisten Bundesländern erstreckt sich die Qualifizierung über drei Phasen. Drei Länder bieten eine weitere (optionale) Phase vor der berufsvorbereitenden Phase. Zwei Länder führen Eignungsfeststellungsprüfungen durch – in einem Land vor Aufnahme der Schulleitungsqualifizierung und in einem Land als Bestandteil der Bewerbung auf ein Schulleitungsamt. In drei Ländern sind alle Phasen, soweit es dazu Informationen gibt, bislang optional, das bedeutet, dass es in diesen Ländern den (zukünftigen) Schulleiterinnen oder Schulleitern selbst überlassen bleibt, ob sie an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen oder nicht. Nur in einem Land ist die Teilnahme an allen drei Phasen verpflichtend. Der Umfang der Qualifizierungsangebote für (zukünftige) Schulleiterinnen und Schulleitern variiert erheblich zwischen 33 und 198 h in den verpflichtenden Phasen.

In den unterschiedlichen Phasen der Qualifizierung werden unterschiedliche Formate genutzt: Präsenzveranstaltungen in der Gruppe und Selbstlernphasen auf der Basis von Reflexionsaufgaben scheinen häufig genutzte Formate zu sein, außerdem finden sich Coaching, (Fall-)Beratung, Mentoring und Shadowing/Hospitation in vielen Angeboten. Onlineformate oder internetbasierte Selbstlernprogramme stellen bislang eher eine Ausnahme dar, obwohl sie, insbesondere asynchrone sowie kollaborative Formate, ein großes Potenzial für die Schulleitungsqualifizierung haben.

Was die Inhalte der Qualifizierung betrifft, zeigt die Analyse der Dokumente, dass die Themen Führung und Kommunikation in den Angeboten aller Länder Berücksichtigung finden. Auch die Themen Qualitätssicherung und -entwicklung, Schulrecht und Personalentwicklung sind in fast allen Ländern Gegenstand der Qualifizierungen. Andere Aspekte finden sich dagegen nur in einem Teil der Qualifizierungsangebote. So werden beispielsweise Fragen des Feedbacks oder des Schulbudgets bzw. der Finanzen nur in der Hälfte der Länder thematisiert. Auch Unterrichtsbeurteilung und -beobachtung werden lediglich in der Hälfte der Bundesländer im Rahmen der Qualifizierungsangebote für (zukünftige) Schulleiterinnen und Schulleiter behandelt. In den Ländern, die dieses Thema in ihr Qualifizierungsangebot aufgenommen haben, ist es außerdem meist nur Bestandteil des Wahlangebots. Ebenso finden sich dienstliche Beurteilungen, Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen nur in einem Teil der Qualifizierungsangebote.

Unterschiede zeigen sich, was die von den Ländern angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen für (zukünftige) Schulleiterinnen und Schulleiter betrifft, nicht nur hinsichtlich des Umfangs, der Schwerpunkte und der Detailtiefe, sondern auch hinsichtlich der Passung zu den Anforderungen, wie sie in den Aufgabenbeschreibungen der Schulgesetze und Dienstordnungen der Länder dokumentiert sind.

Dass für zentrale Aufgaben wie dienstliche Beurteilungen oder Unterrichtsfeedbacks nicht durchgängig verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen vorgesehen sind, ist kritisch zu beurteilen, weil sowohl eine Unterrichtsbeurteilung zum Zwecke einer Beförderungsentscheidung als auch eine Unterrichtsbeurteilung zum Zweck der Unterrichtsentwicklung von den Beurteilungs- und Feedbackkompetenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter maßgeblich abhängt.

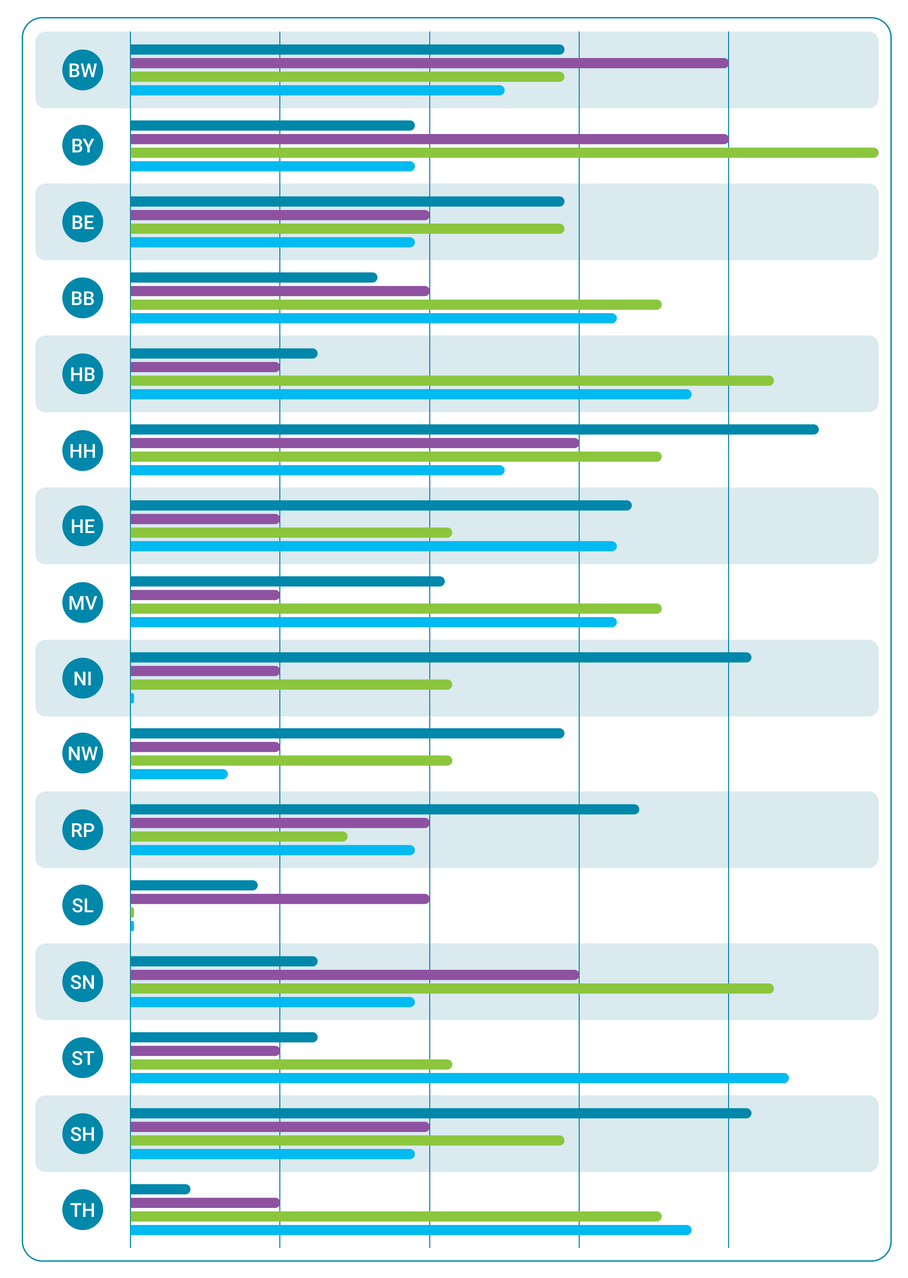
10.2 Personalentwicklung als strategische Steuerungsaufgabe

Im Zuge der Umstellung der schulischen Steuerungspolitik auf eine stärkere Orientierung an Bildungsoutputs und der damit verbundenen Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die Schulebene erfolgte neben einer Eröffnung von Spielräumen bei der Festlegung schulischer Curricula insbesondere eine Stärkung der Verantwortung der Schule für Personalentwicklung. Personalentwicklung wird entsprechend dieser Verlagerung von Entscheidungskompetenzen als strategische Führungsaufgabe definiert. Damit wurde das Leitbild des *primus inter pares,* welches das Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschsprachigen Ländern lange geprägt hatte, (teilweise) abgelöst.

Zwar ist die Position der Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland nach wie vor deutlich schwächer als in vielen anderen OECD-Ländern (OECD 2020), jedoch wurden in den vergangenen Jahren eine Reihe neuer Instrumente eingeführt, die die Handlungsspielräume deutscher Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich der Personalentwicklung vergrößert haben (vgl. Abb. 10.1 Entscheidungsspielräume der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich Personalentwicklung).

In allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurden Schulleiterinnen und Schulleitern in den letzten zwanzig Jahren Dienstvorgesetztenbefugnisse hinsichtlich verschiedener Aufgaben der Personalentwicklung übertragen. Die Analyse der rechtlichen Regelungen zur Personalentwicklung, Personalgewinnung und Personalführung hat allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Ländern offengelegt. Kein Bundesland gewährt Schulleiterinnen und Schulleiter in allen untersuchten Bereichen hohe Entscheidungsspielräume (s. Abb. 10.2 Entscheidungsspielräume der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich der Personalentwicklung (gesamt)). Bezogen auf die Gesamtzahl der Instrumente haben Schulleiterinnen und Schulleiter nur in einem Land eine eher starke Position. Vier weitere Länder liegen, was die Entscheidungskompetenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter betrifft, über dem Median. In einem Land muss die

Abb. 10.1 Entscheidungsspielräume der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich Personalentwicklung



- Entscheidungsspielräume der Schulleiter und Schulleiterinnen bei Personalgewinnung und Beförderung
- Verantwortung der Schulleiter und Schulleiterinnen für die dienstliche Beurteilung
- Instrumente einer individualisierten Personalentwicklung
- Einflussnahme der Schulleiter und Schulleiterinnen auf die Fortbildung der Lehrkräfte

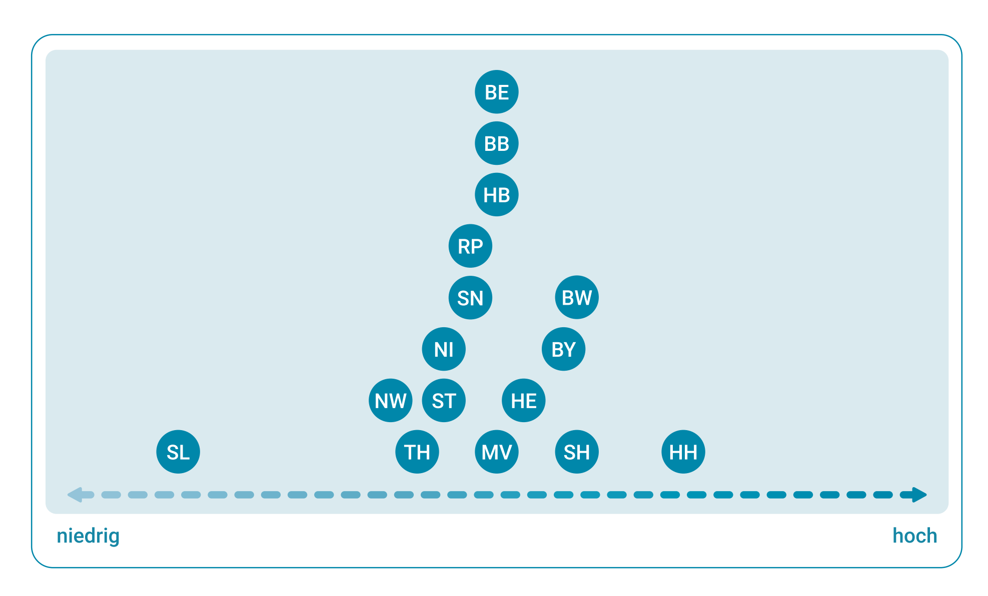


Abb. 10.2 Entscheidungsspielräume der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich der Personalentwicklung (gesamt)

Position der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich der Personalentwicklung als sehr schwach bezeichnet werden.

Die Regelungen variieren außerdem stark zwischen den vier untersuchten Bereichen: So haben Schulleiterinnen und Schulleiter beispielsweise in einem Land eine sehr starke Stellung bei der Personalgewinnung und -beförderung und gleichzeitig kaum Möglichkeiten auf Fortbildungen der Lehrkräfte einzuwirken. In einem anderen Land verfügen Schulleiterinnen und Schulleiter über große Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich der individualisierten Personalentwicklung, sie führen nicht nur Mitarbeitergespräche und vereinbaren Ziele, sondern können auch Leistungsprämien vergeben; dagegen haben sie vergleichsweise wenig Einfluss im Bereich der Personalgewinnung. Andere Länder haben die Position der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich der Fortbildung der Lehrkräfte gestärkt und sehen sowohl die Vereinbarung und Anordnung von Fortbildung als auch deren Überprüfung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter vor. Gleichzeitig beschränken sie die Einflussmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter bei der dienstlichen Beurteilung. Nur in zwei Ländern haben die Schulleiterinnen und Schulleiter in allen vier Bereichen mindestens mittlere Entscheidungskompetenzen.

Grundsätzlich muss konstatiert werden, dass die Instrumente über die vier untersuchten Bereiche eher schwach verbunden sind. Dies gilt für die meisten Länder.

Die Stärkung der Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter im Zuge der bildungspolitischen Reformen der letzten Jahre ist durchaus nicht unstrittig. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Personalentwicklung. Häufig wird ins Feld geführt, dass es sich bei Schulen um professionelle Lerngemeinschaften handle, was mit der

Ausdifferenzierung einer hierarchischen Spitze nicht kompatibel sei. Dabei wird Maß genommen am klassischen Typus der professionellen Organisation (Scott 1986; Mintzberg 1983), der insbesondere durch Universitäten oder Krankenhäuser repräsentiert wird. Diese Organisationen werden als autonome professionelle Organisationen bezeichnet, weil sie im Gegenzug für die Gewährung eines gesellschaftlichen Mandats und der mit diesem Mandat verbundenen hohen Autonomiespielräume Standards und Verfahren der professionellen Selbstkontrolle ausgebildet haben (Stichweh 1994; Scott 1986). Die gemanagte Organisation, die wiederum das Leitbild der Reformen des New Public Management darstellt, setzt dagegen verstärkt auf eine strategische Personalentwicklung und ein Controlling der Leistungen der Organisation. Während in einer autonomen professionelle Organisation Führung durch einen *primus inter pares* als Moderation der Abstimmung gemeinschaftlicher Standards und der Selbstevaluation sowie als Unterstützung des Prozesses der kollegialen Weiterentwicklung von Kompetenzen im Sinn einer kontinuierlichen Professionalisierung verstanden wird, ist in einer gemanagten Organisation die Ausdifferenzierung einer strategischen Führungsposition eine Voraussetzung für eine gezielte Verabredung von Zielen, den Einsatz von Anreizen, individuelle Fortbildungsvereinbarungen und ein systematisches Controlling (Thiel 2008).

Dass Schulen weder dem Idealtypus einer selbstregulierten professionellen Organisation noch dem einer gemanagten Organisation entsprechen, dürfte offensichtlich sein. Schulen werden auch als semi-professionelle Organisationen bezeichnet (Scott 1986), weil im Schulsystem keine Mechanismen der Selbstkontrolle der professionellen Leistung, wie das Peer-review-Verfahren in der Wissenschaft oder die Überwachung der Berufsausübung durch die Ärztekammern, institutionalisiert sind. Ein gewisses Maß an bürokratische Regulierung ist in Schulen zudem unverzichtbar, um den verfassungsmäßig garantierten Mindestanspruch auf Bildung flächendeckend zu gewährleisten.

Wie strategisches Management, professionelle Selbstregulierung und bürokratische Kontrolle kombiniert werden (Wiesenthal 2005), ist im Schulsystem die entscheidende Frage einer effektiven Steuerung bzw. Organisationsentwicklung unter den Bedingungen komplexer und dynamischer Anforderungen der schulischen Umwelt (Thiel 2008). Ein vom professionellen Selbstverständnis der kollegialen Gemeinschaft abgelöstes Management wird ebenso wenig erfolgreich sein, wie ein auf seine Autonomie beharrendes Kollegium, das sich jeder strategischen Planung und Überprüfung der schulischen Leistungen unter Verweis auf seine professionelle Autonomie verweigert. Für die bürokratische Regulierung gilt, dass Standards und Routinen zwar unverzichtbare Instrumente der Regulierung darstellen, ihre effektive Nutzung im Schulsystem hängt jedoch ab von der Adaption an die jeweilige Situation und vom kooperativen Zusammenwirken mit den schulischen Akteuren.

Für eine angemessene Ausbalancierung von Management-, Selbstregulations- und Kontrollfunktionen spielen Schulleiterinnen und Schulleiter eine zentrale Rolle. Diese Rolle ist durchaus ambivalent. Als Mitglied des Kollegiums können Schulleiterinnen

und Schulleiter sich nicht auf die Rolle eines *primus inter pares* zurückziehen und als Vorgesetzte können sie sich nicht einfach auf die Umsetzung administrativer Vorgaben berufen. Für die Wahrnehmung ihrer Funktion benötigen Schulleiterinnen und Schulleiter Instrumente und Entscheidungsspielräume sowie eine Qualifizierung, die den Anforderungen dieser komplexen Führungsrolle gerecht wird. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Personalentwicklung, wenn sie als strategische Führungsaufgabe verstanden wird. Dass die Einflussmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich Personalentwicklung in den deutschen Ländern insgesamt eher auf einem mittleren Niveau einzuordnen sind und dass darüber hinaus erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern aber auch zwischen den einzelnen Instrumenten bestehen, steht im Widerspruch zu der häufig vorgetragenen Rede von der großen Bedeutung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen.

10.3 Perspektiven schulischer Personalentwicklung

Abschließend werden für alle untersuchten Bereiche Perspektiven für eine Weiterentwicklung skizziert.

10.3.1 Leitbilder schulischer Personalentwicklung

Personalentwicklung ist kein deutlich konturiertes Handlungsfeld. Das hat die Analyse der Referenzrahmen gezeigt. Obwohl der Verweis auf die Trias von Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung in kaum einer Debatte über Schulentwicklung fehlt, scheint der Bedeutungskern des Begriffs Personalentwicklung nicht unstrittig. Ein eindeutiges Bekenntnis zu Personalentwicklung als Führungsaufgabe wäre allerdings eine Voraussetzung für die Entwicklung einer entsprechenden Strategie zur besseren Verankerung dieses schulischen Handlungsfelds. Personalentwicklung muss dabei im Zusammenhang mit Personalgewinnung und Personalführung betrachtet werden. Dass Personalentwicklung in Schulen nicht nach der Blaupause des betriebswirtschaftlichen Managements gestaltet werden kann, wurde mit dem Hinweis auf die besonderen Merkmale der Organisation Schule verdeutlicht. Allerdings ist durchaus davon auszugehen, dass Elemente einer strategischen Personalentwicklung und -führung kompatibel sind mit Elementen der professionellen Selbstregulierung und dass es auf die Ausbalancierung von Management-, Selbstregulierungs- und Controllingfunktionen ankommt. Die Entwicklung eines entsprechenden Leitbilds der Personalentwicklung als Führungsaufgabe, das den spezifischen Bedingungen pädagogischer Organisationen Rechnung trägt und die Ermöglichung von Aktivitäten kollegialer Professionalisierung ebenso umfasst wie eine gezielte individualisierte Personalentwicklung, ist eine Voraussetzung für die Operationalisierung anforderungsbezogener Kompetenzstandards, die wiederum unverzichtbar sind für die gezielte Rekrutierung und Qualifizierung von

(zukünftigen) Schulleiterinnen und Schulleitern. In welchem Verhältnis Schulleiterinnen bzw. Schulleiter und die Schulleitung als Kollektivorgan stehen, sollte in diesem Prozess der Konturierung eines Leitbilds eine eindeutige Klärung erfahren. So sinnvoll die Einrichtung von Schulleitungsteams im Sinne einer Verteilung von Aufgaben ist, so notwendig erscheint es, eine Letztverantwortung und Vorgesetztenfunktionen eindeutig zu definieren und auf dieser Grundlage Schulleiterinnen und Schulleiter mit entsprechenden Kompetenzen eines Dienstvorgesetzen auszustatten.

10.3.2 Personalgewinnung, Beförderung und Personalentwicklung

Personalgewinnung ist eine wesentliche Voraussetzung einer systematischen Personalentwicklung. Aktuell ist die Gewinnbarkeit von Lehrkräften, die eine zu den schulischen Schwerpunkten passende Qualifikation aufweisen, aufgrund des Lehrkräftemangels stark eingeschränkt. Diese Situation führt zur Verstärkung der Unterschiede zwischen den Schulen. Wie angesichts eines knappen Angebots an qualifizierten Lehrkräften die Attraktivität von Schulen in regionalen Randlagen oder von Schulen mit ungünstiger sozialer Komposition gesteigert werden kann, ist ganz offensichtlich ein drängendes politisches Steuerungsproblem, das allerdings nicht durch eine Aussetzung oder gar Abschaffung der schulbezogenen Ausschreibung, sondern durch ein diversifiziertes Anreizsystem, gelöst werden sollte. Schulbezogene Ausschreibungen und Besetzungen von Stellen sind Grundvoraussetzungen für die Entwicklung schulischer Maßnahmen, die an den Bedarfen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind und die spezifischen Herausforderungen vor Ort adressieren. Flexibilität bei der Personalgewinnung ist auch angesichts der vielfältigen Anforderungen an die Entwicklung von unterrichtsunterstützenden und außerunterrichtlichen Lern- und Bildungsangeboten notwendig. Personalbudgets, die es den Schulleiterinnen und Schulleitern ermöglichen, kurzfristig Personal zu rekrutieren und befristete Arbeitsverträge abzuschließen, sind ein entsprechendes Instrument, das in vielen Ländern bereits eingeführt wurde. Neben einer Qualifizierung der Schulleitungen in diesem Bereich sind Unterstützungssysteme für den Abschluss von Arbeitsverträgen hilfreich.

Was die Besetzung von Funktionsstellen betrifft, so ist im öffentlichen Dienst mit der dienstlichen Beurteilung ein vergleichsweise starres System etabliert. In einigen Bundesländern sind die Schulleiterinnen und Schulleiter in die Entscheidung über die Besetzung von Funktionsstellen eher randständig eingebunden. Dies reduziert die Möglichkeiten einer systematischen, schulischen Personalentwicklung beträchtlich. Zwar müssen bei der Besetzung von Funktionsstellen immer systembedingte Beschränkungen (z. B. Umsetzung) in Kauf genommen werden, eine Verlagerung der gesamten Entscheidung über eine Auswahl von Bewerberinnen und Bewerber auf Funktionsstellen auf die Schulleiterinnen und Schulleiter, die bislang nur in einem Land umgesetzt wurde, wäre im Interesse einer systematischen schulischen Personalentwicklung gleichwohl sinnvoll.

10.3.3 Dienstliche Beurteilung und Personalentwicklung

Die dienstliche Beurteilung ist nicht nur das entscheidende Instrument der Verbeamtung und Beförderung. In den meisten Ländern werden der dienstlichen Beurteilung noch weitere Funktionen wie z. B. Personalentwicklung, Personalführung oder Sicherung der Unterrichtsqualität zugeschrieben. Es steht allerdings zu befürchten, dass ein einzelnes Instrument durch die Zuschreibung vielfältiger Funktionen überlastet wird. Insbesondere was die regelmäßige Beurteilung betrifft, sollte eine eindeutige Festlegung des Zwecks der Beurteilung erfolgen, die auf einer klaren Abgrenzung von Selektionsfunktion und Beratungsfunktion beruht. Sinnvoll ist es gegebenenfalls, eine Unterrichtsbeurteilung durch Schulleitungen zum Zweck der Beratung von der dienstlichen Beurteilung zu entkoppeln, wie dies in zwei Ländern bereits erfolgte. In jedem Fall ist darauf zu achten, dass die Beurteilung in Gespräche eingebettet ist. So ist ein der Beurteilung vorausgehendes Gespräch, in dem die Kriterien der Beurteilung klar kommuniziert werden, sinnvoll. Unverzichtbar ist, dass das Rückmeldegespräch nach den Regeln eines wirksamen Feedbacks gestaltet wird. Eine wichtige Voraussetzung für ein wirksames Feedback ist neben den kommunikativen Kompetenzen des Feedbackgebenden und der Gestaltung der Feedbacksituation die Validität der Beurteilung. Ein Feedback stößt nur dort auf Akzeptanz und eine Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Praxis, wo die Validität des Urteils nicht bezweifelt wird. Hier erscheint neben einer systematischen Qualitätssicherung des Verfahrens eine Überarbeitung der Kriterien zur Beurteilung der fachlichen Leistung in der Mehrzahl der Länder dringend geboten. Zum einen sollte der Bezug zu den durch die Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards für die Lehrkräftebildung überall erkennbar sein. Zum anderen ist dringend zu empfehlen, die Indikatoren für die Beurteilung des Unterrichts an den Befunden der Unterrichtsforschung auszurichten und für ein Alignment mit anderen Instrumenten der Unterrichtsevaluation und -entwicklung (z. B. Bögen der Schulinspektion oder der Selbstevaluation) Sorge zu tragen. Ein Alignment der Beurteilungs- und Evaluationsinstrumente ermöglicht durchaus, dass bei der anlassbezogenen dienstlichen Beurteilung eine andere Priorisierung der Kriterien vorgenommen wird, wie bei einer Selbstevaluation des eigenen Unterrichts.

Über die Validität, Reliabilität, über positive wie negative Wirkungen von dienstlichen Beurteilungen gibt es bislang nahezu keine Befunde, weshalb Studien auf diesem Gebiet dringend angeraten sind.

10.3.4 Individualisierte Personalentwicklung durch Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreize

Während die kollegiumsbezogene Professionalisierung bzw. schulinterne Fortbildung weithin unstrittig ist, bestehen gegenüber einer individualisierten Personalentwicklung,

die maßgeblich von der Schulleitung getragen ist und die Mitarbeiterbespräche, Zielvereinbarungen und Anreize systematisch kombiniert, nicht nur bei den Personalvertretungen erhebliche Vorbehalte.

Mitarbeitergespräche zwischen Schulleiterinnen bzw. Schulleitern und Lehrkräften sind in der Mehrheit der Länder verpflichtend vorgesehen, in den restlichen Ländern sind sie zumindest möglich. Zwar wird der Aufwand von Mitarbeitergesprächen von manchen Schulleiterinnen und Schulleitern beklagt, gerade für Organisationen wie Schulen, in denen die Arbeit im operativen Kern weitgehend autonom erbracht wird, sind Mitarbeitergespräche aber ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung. Ihre Wirksamkeit ist, neben der Gestaltung der Kommunikationssituation und den Feedbackkompetenzen der Vorgesetzten, von der thematischen Fokussierung abhängig. Eine Thematisierung von Unterricht, auf der Grundlage eines Unterrichtsbesuchs durch die Schulleitung, erscheint von zentraler Bedeutung. Die Beurteilung sollte auf der Grundlage klarer und forschungsbasierter Kriterien erfolgen. Kriterienkataloge bzw. Checklisten sind für eine Vorbereitung auf die Gespräche sinnvoll und definieren einen Gesprächsrahmen. In Mitarbeitergesprächen können individuelle Entwicklungsbedarfe identifiziert, Entwicklungsziele formuliert und Verabredungen über Fortbildungen getroffen werden. Zielvereinbarungen können die Wirksamkeit von Mitarbeitergesprächen steigern, wenn sie Entwicklungsziele festhalten und mit einer gemeinsamen Überprüfung ihrer Umsetzung einhergehen.

Grundsätzlich ist es sinnvoll, Zielvereinbarungen mit Anreizen zu verknüpfen. In Deutschland ist, anders als in den angelsächsischen Ländern, die Einführung von leistungsabhängigen Entgeltkomponenten in Schulen auf der Grundlage einer standardisierten Beurteilung der Unterrichtleistung angesichts der Vorbehalte unterschiedlicher Akteure nur schwer vorstellbar. Die Verknüpfung von Zielvereinbarungen mit Anreizen stellt einen anderen Weg dar, der in Schweden beschritten wurde. An der Ausgestaltung des Modells sind auch die schwedischen Gewerkschaften beteiligt. Im Unterschied zum angelsächsischen System werden hier im Wesentlichen Vereinbarungen über die Übernahme besonderer Aufgaben für einen bestimmten Zeitraum verbredet (Winkler 2013).

Was die Vergabe der nicht zweckgebundenen Anrechnungsstunden betrifft, sollte größere Transparenz geschaffen werden. In jedem Fall ist es notwendig, ein Zeitbudget nicht nur für die Kompensation von besonderen Belastungen, sondern explizit für die Übernahme von Aufgaben des Schulmanagements und der Schulentwicklung vorzusehen. Gerade in den Schulen, die nur über wenige Funktionsstellen verfügen, sind Anrechnungsstunden wichtige Anreize. Eine zeitliche Begrenzung der Gewährung von Anrechnungsstunden, die bislang nur in wenigen Verwaltungsvorschriften explizit vorgesehen ist, sollte allein im Interesse einer präzisen Beschreibung der erwarteten Leistungen bei der Übernahme zusätzlicher Aufgaben überall erfolgen.

10.3.5 Fortbildung als Kern schulischer Personalentwicklung

Die Förderung der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften ist eine Aufgabe von Schulleiterinnen und Schulleitern, die weithin unstrittig ist. Allerdings besteht eine gewisse Diskrepanz zwischen den Anforderungen an Schulleiterinnen und Schulleitern in diesem Bereich und ihren Gestaltungskompetenzen. Wenn Schulleiterinnen und Schulleitern die Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte ihrer Schule übertragen wird, bedarf es entsprechender Instrumente. So sollte den Schulleiterinnen und Schulleitern die Vereinbarung von konkreten Fortbildungsmaßnahmen mit den Lehrkräften und ggf. auch die Anordnung von Fortbildungen ebenso selbstverständlich möglich sein wie die Überprüfung der Fortbildungsaktivitäten. Voraussetzung für eine Überprüfung der Fortbildungsteilnahme ist eine entsprechende Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildungsdokumentation. Die Festlegung des Fortbildungsumfangs, wie dies in anderen Professionen üblich ist, wirkt sich nachweislich förderlich auf die tatsächliche Fortbildungsaktivität der Lehrkräfte aus und würde auch die Rolle der Schulleitungen stärken. Es könnte im Übrigen auch für Schülerinnen und Schüler motivierend sein, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich der Herausforderung lebenslangen Lernens stellen. Eine verbindliche Berichtslegung der Fortbildungsaktivitäten der Schulen gegenüber Schulaufsicht und Schulöffentlichkeit könnte Transparenz und Verbindlichkeit schaffen. Wichtig erscheint auch die Festschreibung der Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Fortbildungsplanung und die explizite Verbindung von Fortbildungsplanung und Schulprogramm, da auf diese Weise Schulentwicklung und Personalentwicklung verknüpft werden können. Eine systematische Verschränkung der Fortbildungsplanung mit Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen ist für eine individualisierte Personalentwicklung ebenso angezeigt wie für die gesamtschulische Qualitätsentwicklung.

Um die Passung von Fortbildungsbedarf in Bezug auf Themen, Umfang und Zeitpunkt sicherzustellen und die Planung sowie Gestaltung der Angebote gezielt auf den Bedarf abzustimmen, sollte eine systematische Bedarfserhebung an den Schulen mit entsprechender Weiterleitung des Bedarfs an die Schulbehörden und Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung als Standard eingeführt werden. Es wäre eine systematische Abfrage in festen Verfahren denkbar, bei der auch empirische Indikatoren, wie bspw. Schulleistungsdaten, für die Identifikation eines Entwicklungsbedarfs berücksichtigt werden. Neben der Erfassung der von den Schulen gemeldeten Fortbildungsbedarfe ergeben sich Qualifizierungsanforderungen aufgrund bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen, die ebenfalls bei der Angebotsplanung berücksichtigt werden müssen.

10.3.6 Qualifizierung von Schulleitungen für Personalentwicklung

Personalentwicklung ist eine wichtige Führungsaufgabe, die wie gezeigt unterschiedliche Anforderungen umfasst. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen für diese,

wie auch für andere Aufgaben, systematisch qualifiziert werden. Die Aufgaben einer Schulleiterin oder eines Schulleiters unterscheiden sich deutlich von denen einer Lehrerin oder eines Lehrers und erfordern deshalb auch ganz andere Fähigkeiten und Kompetenzen. Umso erstaunlicher ist es, dass nur zwei Länder Eignungsfeststellungsprüfungen durchführen. Im Bereich der Personalentwicklung sollten alle Aufgabenbereiche der Schulleitungen in den Qualifizierungsangeboten verpflichtend abgedeckt werden. Neben verwaltungstechnischen und rechtlichen Themen sowie Teamentwicklung, Kommunikation und Führung, müssen die valide Beurteilung von Unterricht, die Gestaltung produktiver Feedbacksituationen und die Nutzung von Instrumenten der Mitarbeiterführung wie Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen verpflichtende Bestandteile der Qualifizierung von (zukünftigen) Schulleiterinnen und Schulleitern sein. Angesichts der großen Bedeutung, die Gesprächen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften über den Unterricht zugemessen wird, muss eine systematische Qualifizierung aller (zukünftigen) Schulleiterinnen und Schulleiter auf der Grundlage von Forschungsbefunden zur Unterrichtsqualität erfolgen.

Wie bei den Zielvorgaben, so gilt auch bei den Inhalten der Qualifizierung: Je allgemeiner und sparsamer diese festgelegt sind, umso mehr Spielraum lassen sie den einzelnen Fortbildungsinstitutionen, mit dem Risiko der Uneinheitlichkeit oder der Beliebigkeit der Inhalte. Deshalb ist es erforderlich, klare, einheitliche und verbindliche Standards für Schulleiterinnen und Schulleiter zwischen den Bundesländern abzustimmen, wie es bereits für Lehrkräfte erfolgt ist. Diese Standards können dann für die Qualifizierung operationalisiert werden. Entsprechende berufsbiografische Voraussetzungen sollten ebenso klar definiert sein wie in einer Eignungsfeststellung zu erhebende Persönlichkeitsmerkmale. Der Umfang der Qualifizierung mag schulartspezifisch leicht unterschiedlich sein, sollte aber sowohl in Bezug auf die Dauer als auch auf die Struktur der Ausbildung vereinheitlicht werden.

Da einige Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern auf Mitglieder der Schulleitung – wo vorhanden – übertragen werden können, die Schulleitungsqualifizierung sich doch nahezu ausschließlich an die Schulleiterinnen und Schulleiter richtet und in vielen Ländern auch nur für sie verpflichtend ist, besteht hier ein besonderer Qualifizierungsbedarf. Es ist unklar, in welchem Umfang schulischen Führungskräften durch die Schulaufsicht und Träger der Lehrerfortbildung entsprechende Fortbildungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Dieser Bereich ist von großer Heterogenität geprägt, da die Verantwortung gerade in den Flächenländern häufig bei den jeweiligen Regierungsbezirken liegt und offensichtlich unterschiedlich gehandhabt wird.

Eine Berichtslegung der Länder zu den angebotenen und durchgeführten Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen ist insgesamt kaum entwickelt. Dies bezieht sich sowohl auf die finanzielle Ausstattung, Zahl und Qualifikation des Personals, Struktur, Format und Inhalt wie auch die tatsächliche Nutzung der Angebote.

Schlussbemerkungen
Mit der Auswertung der gesetzlichen Regelungen zu Personalentwicklung als Führungsaufgabe wurde ein zentraler Bereich des Schulmanagements und der Schulentwicklung differenziert betrachtet. Die Analyse der vier zentralen Bereiche zeigt, dass trotz des allgemeinen Bekenntnisses zur Vorgesetztenrolle von Schulleiterinnen und Schulleitern, die Übertragung konkreter Dienstvorgesetztenfunktionen in den Ländern in sehr unterschiedlichem Ausmaß erfolgt.

Die in diesem Band vorgestellte Studie schließt eine Leerstelle der Forschung zu schulischer Personalentwicklung, die nicht zuletzt auf die weitgehende Beschränkung der deutschsprachigen Schulleitungsforschung auf Führungsstilforschung zurückzuführen ist. In dieser Forschungsperspektive werden rechtliche Regulierungen und ihre Bedeutung für die Organisation und Steuerung von Schulen weitgehend ausgeblendet.

Anschlussfragen an die im vorliegenden Band präsentierten Befunde ergeben sich, vor dem Hintergrund des skizzierten Modells einer gemangten professionellen Organisation, vor allem hinsichtlich der komplementären Aufgaben und Entscheidungsmöglichkeiten des Kollegiums sowie der Schulaufsicht. Die Ausleuchtung dieser Regelungsbereiche wäre deshalb von großem Interesse, weil sich Steuerungsansätze der Schulentwicklung nur im Dreieck von strategischem Management, professioneller Selbstregulierung und schulaufsichtlichem Controlling umfassend beschreiben lassen.

Literatur

Leppek, S. (2010). *Die dienstliche Beurteilung aus rechtlicher Sicht* (Berichte/Fachhochschule des Bundes für Öffentliche Verwaltung, Bd. 37). Brühl/Rheinland: Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. Verfügbar unter: http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/3492/
Lorse, J. (2020). *Die dienstliche Beurteilung* (7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives. Designing effective organizations* (Prentice Hall international editions, International ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
OECD (Hrsg.). (2020). *Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763965915
Reichard, C. und Röber, M. (2019). Ausbildung, Rekrutierung und Personalentwicklung. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5., vollständig überarbeitete Auflage 2019, S. 395–406). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
Scott, W. R. (1986). *Grundlagen der Organisationstheorie*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (/Suhrkamp-Taschenbuch/Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1146, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Thiel, F. (2008). Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession? In Y. Ehrenspeck, G. de Haan & F. Thiel (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* (S. 126–166). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
Wiesenthal, H. (2005). Markt, Organisation und Gemeinschaft als „zweitbeste" Verfahren sozialer Koordination. In W. Jäger & U. Schimank (Hrsg.), *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven* (Lehrbuch, 1. Aufl., S. 223–264). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Winkler, C. (2013). *Entwicklungsgespräche und Anreizsysteme für schwedische Lehrkräfte. Instrumente des schulischen Personalmanagements vor dem Hintergrund des neuen Steuerungsmodells* (Springer eBook Collection). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19576-6

Prof. Dr. Felicitas Thiel Freie Universität Berlin.
Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
felicitas.thiel@fu-berlin.de
Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Schulorganisation, Klassenmanagement, Interaktion im Unterricht, Soziologie der Schule

B.A. Claudia Manuela Schewe Freie Universität Berlin. Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung
c.schewe2@fu-berlin.de
Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit

Prof. Dr. Eva-Maria Lankes, i.R. Technische Universität München, ehemalige Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik. lankes@tum.de
Forschungsschwerpunkte: Qualitätssicherung im Bildungswesen, Bildungsmonitoring, Evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Kompetenzentwicklung und -modellierung, Lern- und Unterrichtsbedingungen im internationalen Vergleich

Norbert Maritzen, i.R. ehemaliger Direktor des Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg, norbert.maritzen@icloud.com
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Empirische Schulqualitätsforschung, Steuerungstheorie

Dr. habil. Thomas Riecke-Baulecke Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg (ZSL)
dr.riecke@wtnet.de
Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in Schulen, Lehrkräftefortbildung, Unterrichtsbeobachtung